



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

읽기부진 초등학생의 읽기성취
향상을 위한 비계설정 중재
프로그램의 효과

2018년 2월

서울대학교 대학원
협동과정 특수교육전공
안 성 진

읽기부진 초등학생의 읽기성취 향상을 위한 비계설정 중재 프로그램의 효과

지도교수 김 동 일

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함

2018년 1월

서울대학교 대학원

협동과정 특수교육전공

안 성 진




안성진의 석사학위논문을 인준함

2018년 1월

위 원 장

부 위 원 장

위 원

김 계현 (인) 
이 선영 (인) 
김 동 일 (인) 

국문초록

읽기능력은 학업 성취도를 결정하는 중요한 기초학습기능일 뿐만 아니라, 기본적인 의사소통으로서 학교에서 하루의 많은 시간을 보내는 학생들에게 필수적인 요소이다. 하지만 읽기부진을 보이는 학생들은 읽기에 대한 어려움으로 낮은 읽기능력을 보이고 있으며, 이는 학교에서 학업 성취뿐만 아니라 대인관계 발달에도 어려움을 겪게 된다.

많은 학생들이 읽기부진을 겪고 있다고 추정되고 있으며, 읽기부진은 주로 읽기를 통해 학습이 이루어지는 교육현장에서 쉽게 확인될 수 있음에도 불구하고, 이들을 지도하는 교사들의 관심과 이해 부족으로 적절한 교육적 서비스가 읽기부진 학생들에게 제공되지 못하고 있다.

읽기부진 학생들이 초등학교 시기에 보이는 열등한 읽기유창성이 지속될 경우, 성인기 읽기이해의 결함으로 발전할 수가 있다. 특히, 초등학교 3~4학년의 경우 학교에서 읽기유창성이 학습되는 시기이며, 이 시기 이후에는 초등학교에서 읽기이해와 관련된 학습으로 넘어가게 된다. 따라서 3~4학년 시기의 읽기부진 학생에게 읽기유창성 향상을 위한 중재는 다음 읽기단계 준비를 위해 필요하다.

읽기부진 학생들의 경우 읽기에 어려움이 있기 때문에 명시적인 수업방식이 선행 연구를 통해 효과적임이 밝혀져 있다. 이에 비계설정(Scaffolding)의 원리를 기반으로 한 명시적인 수업은 교육적 사각지대에 놓여있는 읽기부진 학생들에게 읽기유창성 향상을 위한 효과적인 수업방식이 될 수 있다.

이에 본 연구는 초등학교 3~4학년 읽기부진 학생들을 대상으로 읽기유창성 향상을 위한 비계설정 중재 프로그램을 실시하여, 국내 교육 현장에서의 적용 가능한 증거기반 실제 여부를 확인하는 데 목적이 있다. 이에 따른 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 초등학생의 읽기유창성에 영향을 미치는가?

연구문제 2. 비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 초등학생의 읽기이해에 영향을 미치는가?

연구문제 3. 비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 초등학생의 읽기태도에 영향을 미치는가?

본 연구를 위하여 경기도 고양시 I구에 위치한 지역아동센터를 대상으로 선별검

사를 실시하였다. 이에 3학년 여학생 2명, 4학년 남학생 2명이 읽기부진 초등학생으로 선별되었으며, 총 4명의 학생들을 대상으로 실험을 실시하였다. 비계설정 중재 프로그램의 효과성을 검증하기 위하여 단일 대상 연구 설계인 대상자간 중다기초선 설계를 사용하였으며, 유지단계를 추가하여 기초선, 중재, 유지 3단계로 설계하였다. 중재는 총 14주에 걸쳐 진행되었으며, 학생의 개인 사정으로 인한 1회 결석을 제외하고 매주 1회 40분씩, 총 13회기를 실시하였다. 독립변인인 실험도구는 정광조(2006)가 제시한 읽기발달 단계를 바탕으로 하여 전체 읽기 단계를 설정하였으며, 읽기나침반 읽기유창성편(김동일, 2017)의 지문을 활용하였다. 본 읽기 교수의 타당성은 특수교육 전문가 및 국어교사에게 타당도 검증을 실시하였다. 종속변인인 읽기유창성, 읽기이해, 읽기태도를 측정하기 위한 검사도구로는 BASA: Reading, BASA: Reading comprehension, 한국판 초등학생용 읽기태도 검사도구(KERAS)를 실시하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 읽기부진 초등학생을 대상으로 한 비계설정 중재 프로그램은 읽기유창성 향상에 효과적이었다. 연구대상인 4명의 학생 모두 읽기유창성이 향상된 모습을 보였다.

둘째, 읽기부진 초등학생을 대상으로 한 비계설정 중재 프로그램은 읽기이해의 향상에 효과적이었다. 연구대상인 4명의 학생 모두 읽기이해의 향상을 보였다.

셋째, 읽기부진 초등학생을 대상으로 한 비계설정 중재 프로그램은 읽기태도의 변화에는 영향을 주지 못하였다. 사전, 사후에 실시한 읽기태도 점수는 평균 0.5점 상승하였으나, 이는 읽기태도의 향상에는 영향을 주지 못했다고 할 수 있다.

읽기부진 초등학생을 대상으로 한 비계설정 중재 프로그램은 국내의 교육 환경에 적용 가능한 효과적인 읽기교수라고 할 수 있다. 하지만 읽기유창성 및 읽기이해의 향상에도 불구하고, 이러한 향상이 읽기태도의 향상으로 이어지지 못한 점은 본 읽기 교수의 한계점이라고 할 수 있다. 따라서 향후 읽기유창성 및 읽기이해뿐만 아니라, 정의적 영역인 읽기태도의 향상을 가져올 수 있는 비계설정 전략의 장기적이고, 체계적인 읽기 교수 개발의 필요하다.

주요어: 읽기부진, 비계설정, 읽기유창성

학번: 2016-21651

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	2
3. 용어 정의	2
1) 읽기부진	2
2) 비계설정	2
II. 이론적 배경	4
1. 읽기부진	4
1) 읽기부진의 정의	4
2) 읽기부진의 원인	4
2. 읽기	5
1) 읽기발달 단계	5
2) 읽기유창성	7
3) 읽기이해	8
4) 읽기태도	9
3. 비계설정(scaffolding)	10
1) 근접발달영역(Zone of Proximal Development)	10
2) 비계설정(Scaffolding)	14
4. 중다기초선 설계	16
1) 중다기초선 설계	16
2) 대상자간 중다기초선 설계	17
III. 연구 방법	18
1. 연구 대상	18

1) 연구 대상의 선정	18
2) 연구 대상의 특성	19
2. 연구 설계	24
3. 연구 도구	24
1) 대상 선정 도구	24
2) 수행 수준 검사 도구	26
3) 실험 도구: 비계설정 중재 프로그램	27
4) 타당도	34
4. 연구절차	34
1) 실험 기간	34
2) 실험 장소	35
3) 실험 절차	35
5. 자료 수집 및 결과 처리	36
1) 읽기유창성	36
2) 읽기이해	37
3) 읽기태도	38
4) 중재충실도 평가	38
 IV. 연구 결과	 39
1. 읽기유창성에 미치는 효과	39
1) 읽기유창성의 정확성 및 오류 분석	39
2) 읽기유창성의 변화	42
2. 읽기이해에 미치는 효과	57
1) 읽기이해의 변화	57
2) 사실적 이해의 변화	64
3) 추론적 이해의 변화	67
3. 읽기태도에 미치는 효과	69
1) 읽기태도 변화	69

V. 논의 및 제언	73
1. 연구 결과 요약 및 논의	73
2. 연구의 제한점 및 제언	77
참고문헌	79
부록	88
Abstract	114

표 목 차

<표 II-2> 읽기발달 단계	7
<표 III-1> 연구 대상자 특성(1)	20
<표 III-2> 연구 대상자 특성(2)	21
<표 III-3> 연구 대상의 읽기유창성 특성(1)	22
<표 III-4> 연구 대상의 읽기유창성 특성(2)	23
<표 III-5> 읽기부진아를 위한 비계설정 지도 방법	28
<표 III-6> 한글 읽기발달 단계	29
<표 III-7> 비계설정 중재 프로그램	30
<표 III-8> 비계설정 중재 프로그램 수업 전개 방식	33
<표 III-9> 실험 기간 및 회기 수	35
<표 IV-1> 읽기유창성 점수	43
<표 IV-2> 학생 A 읽기유창성 실험조건 내 분석	46
<표 IV-3> 학생 A 읽기유창성 실험조건 간 분석	47
<표 IV-4> 학생 B 읽기유창성 실험조건 내 분석	49
<표 IV-5> 학생 B 읽기유창성 실험조건 간 분석	50
<표 IV-6> 학생 C 읽기유창성 실험조건 내 분석	52
<표 IV-7> 학생 C 읽기유창성 실험조건 간 분석	53
<표 IV-8> 학생 D 읽기유창성 실험조건 내 분석	55
<표 IV-9> 학생 D 읽기유창성 실험조건 간 분석	56
<표 IV-10> 읽기이해 정답률 변화	57
<표 IV-11> 사실적 이해 정답률	66
<표 IV-12> 추론적 이해 정답률	68
<표 IV-13> 학생별 읽기태도 검사 점수 변화	71

그 립 목 차

[그림 II-1] 실제적 발달 수준과 잠재적 발달 수준의 변화	10
[그림 II-2] 근접발달영역의 역동적 특성	11
[그림 II-3] 인지발달 4단계 모형	12
[그림 II-4] 읽기 연습에 대한 책임의 비율 변화	16
[그림 III-1] 연구 대상자 선정 절차	19
[그림 IV-1] 학생 A 읽기유창성 오류 변화	40
[그림 IV-2] 학생 B 읽기유창성 오류 변화	40
[그림 IV-3] 학생 C 읽기유창성 오류 변화	41
[그림 IV-4] 학생 D 읽기유창성 오류 변화	42
[그림 IV-5] 읽기유창성 점수 변화	44
[그림 IV-6] 학생 A 읽기유창성 목표선	45
[그림 IV-7] 학생 A 읽기유창성 실험조건 내 분석	46
[그림 IV-8] 학생 A 읽기유창성 실험조건 간 분석	47
[그림 IV-9] 학생 B 읽기유창성 목표선	48
[그림 IV-10] 학생 B 읽기유창성 실험조건 내 분석	49
[그림 IV-11] 학생 B 읽기유창성 실험조건 간 분석	50
[그림 IV-12] 학생 C 읽기유창성 목표선	51
[그림 IV-13] 학생 C 읽기유창성 실험조건 내 분석	52
[그림 IV-14] 학생 C 읽기유창성 실험조건 간 분석	53
[그림 IV-15] 학생 D 읽기유창성 목표선	54
[그림 IV-16] 학생 D 읽기유창성 실험조건 내 분석	55
[그림 IV-17] 학생 D 읽기유창성 실험조건 간 분석	56
[그림 IV-18] 읽기이해 정답률 변화(1)	58
[그림 IV-19] 읽기이해 정답률 변화(2)	59
[그림 IV-20] 학생 A 읽기이해 정답률	60
[그림 IV-21] 학생 B 읽기이해 정답률	61
[그림 IV-22] 학생 C 읽기이해 정답률	62
[그림 IV-23] 학생 D 읽기이해 정답률	63
[그림 IV-24] 사실적 이해 정답률 변화(1)	65
[그림 IV-25] 사실적 이해 정답률 변화(2)	66
[그림 IV-26] 추론적 이해 정답률 변화(1)	67

[그림 IV-27] 추론적 이해 정답률 변화(2)	68
[그림 IV-28] 읽기태도 검사	69
[그림 IV-29] 여가를 위한 읽기태도 검사	70
[그림 IV-30] 학습을 위한 읽기태도 검사	70

부 록 목 차

[부록 1] 비계설정 중재 프로그램 평가 척도	87
[부록 2] 중재충실도 체크리스트	111
[부록 3] 비계설정 중재 프로그램 수업 지도안	112

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

읽기는 일상생활을 살아가는 데 있어서 필수적인 요소로서 읽기에 어려움이 있을 경우, 일상생활과 학교 생활에서 많은 어려움을 나타낼 수 있다. 특히, 학령기 학생들에게 있어서 읽기란 국어뿐만 아니라, 다른 교과목에서의 어려움으로 이어질 수 있으며, 효율적인 학습이 발생하지 않기 때문에 전반적인 학업성취도가 낮게 나타날 수 있다(이일화, 김동일, 2003). 또한 김길순(2007)은 읽기를 학령기 동안 습득해야 하는 필수적인 수단으로서 국어뿐만 아니라 다른 교과목을 학습하기 위해서 필수적인 역할을 한다고 말하고 있다. 학습을 하는데 있어서 필수적인 요소인 읽기에 있어서 어려움을 겪을 경우 이는 학업적인 부분에 있어서 낮은 성취수준을 보일 뿐만 아니라, 정서적, 사회적 적응에도 부정적인 영향을 미칠 수 있다. Hardin(1980)은 읽기 곤란을 겪는 학생은 낮은 읽기 태도의 모습을 보이고, 자존감이 낮으며 학습을 쉽게 포기하려는 경향을 보인다고 말하고 있다. 또한 읽기의 어려움은 정서적인 어려움으로 이어지며, 이는 학교 생활에서의 어려움을 넘어 성인기에도 교육의 기회 및 직업에 제한을 갖게 되는 등의 문제점을 발생시키는 등 지속적인 문제를 일으킨다(김선, 김경옥, 김수동, 임신동, 임혜숙, 한순미, 2002).

읽기는 학업 및 일상생활에 있어서 중요한 부분을 차지함에도 불구하고, 실제 교육 현장에서는 읽기에 대한 관심이 낮아 읽기에 어려움이 있는 읽기부진 학생에 대한 교육적 지원이 제대로 이루어지지 않고 있다. 현장에서 사용하고 있는 읽기 학습 지도는 교사의 문장 해설에 집중되어 있고, 수업의 주체가 학생이 아닌 교사로 설정되어 있어 획일적이고 단편적인 모습을 보이고 있다(신광호, 1991).

따라서 읽기에 어려움이 있는 읽기부진 학생들은 학교 생활의 적응과 학령기 이후의 삶을 준비하는데 있어서 조기 중재가 필요하다고 할 수 있다. Matchr 등(2011)은 읽기에 어려움을 보이는 학생들에게 가장 효과적인 읽기 교수는 명시적 교수(explicit instruction)라고 말하고 있다. 명시적 교수는 도입(opening), 전개(body), 정리(closing)의 3단계로 이루어지며, 도입에서는 선행기술을 확인하고 학습할 내용을 소개하며, 전개에서는 새로운 학습에 대한 교수가 이루어지며, 마지막 정리에서는 학습한 내용을 복습하고 다음 수업 시간에 배울 내용을 안내 하게 된다. 비계설정(Scaffolding) 교수는 명시적 교수의 요소들을 사용하여 적용할 수 있는 방법으로서 학생들에게 성공을 확신하고, 자신감을 갖도록 할 수 있는 교수 방법이다(Rosenshine, 1995). 읽기부진 증상을 보이는 학생의 경우 읽기에 대한 어려움으로

인해 학업 스트레스와 고통을 경험하고 있으며, 이로 인해 학업에 대한 낮은 자아 존중감을 지니고 있기 때문에, 충분한 연습과 성공경험을 줄 수 있는 비계설정에 기반한 읽기 교수가 필요하다.

2. 연구 문제

연구문제 1. 비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 초등학생의 읽기유창성에 영향을 미치는가?

연구문제 2. 비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 초등학생의 읽기이해력에 영향을 미치는가?

연구문제 3. 비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 초등학생의 읽기태도에 영향을 미치는가?

3. 용어 정의

1) 읽기부진

Cain(2010)은 잠재력이 있음에도 불구하고, 또래에 비해 읽기능력이 낮은 학생을 읽기부진이라고 정의하였다. Jenkins와 Hanson(2007)은 읽기부진의 기준은 동일학년 대비 백분위 25% 이하 라고 정의하였다.

이를 종합해볼 때, 읽기부진이란 또래에 비해 낮은 읽기능력을 보이며, 동일학년 대비 읽기성취 수준이 25% 이하인 학생을 읽기부진으로 정의할 수 있다. 읽기성취 수준을 평가하기 위해 기초학습기능 수행평가체제 읽기검사(Basic Academic Skills Assessment: Reading) 결과 25% 이하에 해당하는 학생들에 해당한다.

2) 비계설정

Bruner(1997)는 비계설정을 유능한 성인이 처음에는 적극적으로 아동이 과제를 수행하기 위해 도움을 제공하지만, 점차 과제를 아동에게 넘겨줌으로서 아동이 학습에 참여하는 원리라고 정의하였다. 성인이 지니고 있던 수행에 대한 책임이 점차 아동에게로 이동한다는 점에서 이를 ‘양도 원칙(hand over principle)’이라고 설명하였다. Greenfield(1984)는 비계설정을 처음에는 교사가 비계를 제공하지만 점차 비계

의 양을 줄여 학습자와 교사의 역할이 동등해지고, 후에는 학습자가 혼자서 수행할 수 있도록 하는 원리를 비계설정이라고 하였다.

이를 종합해 볼 때, 비계설정이란 아동이 현재 지니고 있는 수행 수준보다 더 어려운 과제를 수행하기 위해 일시적으로 도움을 제공하지만, 점차 도움의 양을 줄여 후에는 아동이 혼자 수행할 수 있도록 하는 원리라고 정의할 수 있다.

II. 이론적 배경

1. 읽기부진

1) 읽기부진의 정의

읽기부진의 개념을 알아보는 데 앞서 읽기장애와 같이 읽기부진과 관련된 용어를 정리하고자 한다. 읽기부진에 대한 정확한 개념과 이해를 위해서는 혼동될 수 있는 용어들과의 차이점에 대한 분석이 선행되어야 한다. Harryis와 Sipay(1980)은 이러한 혼동될 수 있는 용어들에 대해 다음과 같이 정의하고 있다. 또래에 비해 읽기 능력수준이나 지능이 현저히 낮은 경우 이를 읽기장애(reading disability), 또래에 비해 읽기능력이 낮지만 자신의 학습 능력에 어느 정도 도달한 경우, 이를 읽기 학습 속도가 느리다고 하여 느린 학습자(slow learning in reading)라고 정의하고 있다. 또한 또래와 비교하였을 때 또래보다 더 높은 읽기능력을 보이고 있으나 자신의 잠재 능력에 비해 실제 성취 수준이 상당히 낮은 경우에는 학력 성취 수준에 비해 낮은 학습자(underachiever in reading), 읽기능력이 매우 낮은 경우로서 난독증이나 특정학습장애와 같이 심각한 경우, 이를 심각한 읽기장애(sever disabled reader)로 정의하고 있다(김유미, 2004:24, 재인용). 읽기부진과 관련된 용어와는 다르게 읽기부진에 대한 용어 및 연구들에서는 읽기부진에 대해 천경록(1999)은 잠재 능력이 있지만, 읽기능력이 부족한 학생으로서 후천적인 요인에 의해, 그리고 환경적, 교육적인 영향으로 해당 학년의 평균적인 독서능력에 비해 낮은 학생들을 일컫는다고 말하고 있다. 김유미(2004)는 읽기활동을 수행할 수 있는 잠재능력이 있지만, 또래에 비해 읽기발달 수준이 매우 낮으며, 이를 교육적 지원을 통해 개선이 가능한 상태로 말하고 있다. 조연주(2008)는 후천적인 환경에 의해 최소한의 학업 성취 수준에서 읽기영역에 도달하지 못한 학생으로서 이는 학교 및 가정에서의 노력을 통해 극복할 수 있는 학습자로 정의하였다.

2) 읽기부진의 원인

읽기부진의 정의에서 알 수 있듯이 읽기부진의 주요 원인은 선천적인 요인보다는 후천적인 요인을 원인으로 분석하는 선행연구들이 많다. 송현정(2002)은 읽기부진의 원인을 환경 요인과 독자 요인으로 구분하였으며, 환경 요인은 가정환경과 학교환경으로 다시 분류하였다. 또한 김명옥(2005)은 읽기부진의 원인을 주의집중의 어려

음, 시지각 능력의 결함, 음운인식 및 해독능력의 부족, 기억능력, 그리고 독해전략의 부족 등 다섯 가지로 정리하였다.

선행연구에서 알 수 있듯이 읽기부진의 원인은 개인 내적 결함도 있지만, 환경요인. 즉, 후천적인 영향을 읽기부진의 원인으로 분석하는 연구가 다수 있다. 특히 송현정(2002)은 환경요인을 가정환경과 학교환경으로 분류하였듯이 학생의 읽기능력에 영향을 미치는 환경요인은 학생이 가장 많은 시간을 보내는 가정과 학습이 이루어지는 학교가 학생의 읽기에 중요한 요소임을 알 수 있다.

2. 읽기

1) 읽기발달 단계

천경록(1999)은 Chall의 읽기 발달 단계를 참고하여 한글 읽기 발달 단계를 7단계로 구분하였다. 그 중, 초등학교 시기는 초등학교 1~2학년을 읽기 입문기, 3~4학년을 기초 기능기, 5~6학년을 기초 독해기로 각 단계를 규정하였다. 입문기인 초등학교 3~4학년의 경우 학습을 위한 읽기가 시작되는 단계로서 본격적으로 읽기이해 단계에 접어드는 5~6학년 시기에 대비하여 읽기유창성이 강조되는 시기이다.

초등학교 1~6학년 동안 각 시기의 특징을 구체적으로 살펴보면 1~2학년은 읽기를 위한 학습을 하는 단계이다. 이 시기를 읽기 입문기라고 하며, 이 시기는 글자를 읽고, 이를 소리로 말 할 수 있게 되는 시기이다. 이 시기에는 말로 의사소통을 할 수 있을 뿐만 아니라, 글자를 배움으로서 글자와 소리의 관계를 익히는 단계이며, 읽기 학습(learning to read) 시기에 해당된다(천경록, 1999). 읽기 입문기 시기에는 아동이 음성언어에서 문자언어로 발달해가는 단계로서 해부호화 단계(decoding stage)이며, 이 시기에 아동은 문자와 음 사이의 관계를 학습하게 된다(Chall, 1983). 문자와 음 사이의 관계를 학습함으로써 단어와 문장 등을 읽을 수 있게 된다. 하지만 읽을 수는 있지만 여전히 단어 재인에 있어서 문맥에 의존하는 단계라고 할 수 있다(Spear-Swerling & Sternberg, 1994). 또한 글자를 읽을 수 있지만 아직 자동화가 이루어지지 않는 단계이기 때문에 글자를 읽고 단어재인에 있어서 여전히 많은 노력과 시간을 필요로 하는 시기이다.

기초 기능기인 3~4학년 시기는 독해를 위한 5~6학년 과정으로 가기 전에 유창하게 읽기 시작하는 시기이다. 천경록(1999)은 이 시기를 학습 읽기(reading to learn)라고 말하고 있으며, 이 시기에는 글을 읽을 때 글자로부터 눈이 자유로워지는 시기라고 할 수 있다. 따라서 읽기유창성이 향상되는 시기가 초등학교 3~4학년 시기

이며, 읽기유창성이 향상될수록 글자를 해독(decoding)하는 데 소비하는 시간과 노력이 줄어든다고 할 수 있다. 박영민(2003)은 이 시기를 묵독에서 음독으로 이어지는 ‘결정적 시기’로 말하고 있으며, 이 시기에는 문자와 소리의 대응관계를 정확하게 알게 되기 때문에 기초 기능기의 학생들은 읽는 글자의 숫자가 증가하기 시작한다. 이 시기에 읽기유창성이 확보되지 않으면, 향후 읽기활동에서 큰 제약을 받게 된다.

기초 독해기는 초등학교 5~6학년에 해당되는 시기로서, 이 시기에는 기초 기능기에서 익힌 유창성을 바탕으로 글에 대한 해독(decoding)을 넘어서게 된다. 그동안 문자와 음의 대응관계가 중요한 요소이며, 이에 대한 자동화가 주요 화두였다면, 기초 독해기에서는 읽은 글을 바탕으로 글에 대해 사실적, 추론적 이해가 시작된다. 학생들은 이 시기에 글의 내용에 대한 독해가 필요하기 때문에 글을 읽는 다양한 전략과 방법들을 사용하게 된다.

천경록이 제시한 읽기발달단계는 <표 II-2>와 같다.

<표 II-1> 읽기발달 단계

읽 기 발 달			읽기 발달 부진	
단계	시기	주요 특징	교정 읽기	치료 읽기
1. 읽기땡아기	유치원 시기까지	음성 언어 시기, 읽 기 이전 시기, 하향 식 모형	-	-
2. 읽기입문기	초등학교 1~2학년	문자 지각, 자소-음 소 관계 파악, 읽기 학습의 시기, 상향식 모형	-	-
3. 기초기능기	초등학교 3~4학년	기초 기능 발달, 음 독과 묵독의 과도기, 학습 읽기의 시작, 주로 상향식 모형과 하향식 모형 보조	1년 지연	2년 이상 지연
4. 기초독해기	초등학교 5~6학년	기초 기능 숙달, 학 습 읽기의 시기, 의 미 중심의 글 읽기, 하향식 모형과 상향 식 모형	1년 지연	2년 이상 지연
5. 고급독해기	중1~2학년	추론, 글 구조 파악, 작가의 관점 파악 및 비판, 상호작용 모형	1년 지연	2년 이상 지연
6. 읽기전략기	중3~고1학년	초인지, 읽기 전략 구사, 독자와 작자와 의 사회적 상호작용 임을 이해, 상호작용 모형	1년 지연	2년 이상 지연
7. 독립읽기기	고등학교 2학년 이후	고양, 학문, 직업 세 계의 읽기, 상호작용 모형	-	-

2) 읽기유창성

읽기유창성(Reading fluency)이란 단어를 정확하고 빠르게 읽는 것과(Shinn, et al., 1992), 힘들이지 않으면서 빠르고 능숙하게 읽는 능력(Jager-Adams, 1990)으로

정의되어진다. Murray 등(2012)은 읽기유창성의 정의에는 속도가 포함될 뿐만 아니라, 정확성, 운율, 그리고 이해도 포함되고 있다. Pikulski와 Chard(2005)는 읽기유창성의 정의로서 이와 같은 것들을 모두 포함하여, 읽기유창성은 정확하고, 신속하며 표현이 풍부한 음독으로 나타나며, 묵독 독해력을 가능하게 한다고 하였다. 읽기유창성은 전반적인 읽기능력에 대한 지표를 제공하며, 복잡한 조화를 반영하기 때문에, 읽기기술의 특징을 나타내는 명쾌하고 신뢰할만한 방법이 될 수 있다(Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001). 즉각적인 수행과 함께 읽기유창성을 성취할 수 있기 때문에, 겉보기에는 힘들이지도 않고 많은 의식이나 주의 없이 읽기유창성은 자율적으로 속도가 빨라지고, 성취되는 것처럼 보인다(Logan, 1997). 하지만, 읽기유창성을 개발하기 위해서는 반드시 낱말 해독 과정을 빠르게 처리해야 한다. 빠른 해독을 위해 글자를 정확하고 빠르게 재인하고 인출하는 속도가 수반되어야 하며, 언어적 지식도 필요하다(Carlise, 2004). 읽기유창성과 읽기이해력은 서로 상호적인 관계이며(Farr & Carey 1986), 초기 학습 단계에서는 읽기유창성이 읽기이해력을 예측하는 주요 지표로서 사용될 수 있다(Anderson, 1985). 초등학교 저학년의 경우 읽기능력은 읽기유창성과 문자해독, 그리고 기본적인 독해력으로 구성되며, 읽기유창성은 독해력의 필요조건이 될 수 있다(김동일, 1997). 하지만 독해력의 필요조건이라고 할 수 있는 읽기유창성이 열등할 경우, 이는 청소년기와 성인기의 읽기어려움으로 이어져 난독증 증상이 될 수 있다(Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003, p. 6). 영어를 제외한 다른 언어를 사용하는 국가에서 읽기유창성의 부족은 난독증을 보이는 사람과 아닌 사람을 구별하는 가장 큰 특징(Tressoldi, Stella, & Faggella, 2001)이므로 읽기유창성을 통해 읽기능력이 부진한 학생과 아닌 학생을 구별하는 것이 중요하다.

3) 읽기이해

읽기이해(Reading comprehension)란 모든 읽기 활동의 궁극적인 목표이며, 글과 관련된 개인의 지능으로부터 다양한 의미 있는 결과를 설명할 수 있는 종합적인 용어이다(Hock & Mellard, 2005). 읽기이해를 성취하기 위해서, 독자들은 단락의 중심 내용을 확인하고, 글의 내용을 요약하고, 글에 제시된 정보에 대해 질문을 만들어내고, 그러한 질문들에 대한 단서를 글 속에서 찾아내는 것과 같은 기술들을 사용해야 한다(Curtis, 2002; Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, et al., 2001). 또한 문맥으로부터 더 나아가 읽기이해를 성취하기 위해서 글에 제시된 과정이나 생각들에 대해서 시각적 이미지를 떠올림으로서 추론하는 과정을 이끌어 낼 수 있어야 한다

(Hock & Mellard, 2005). 이를 종합해보면 읽기이해는 단순히 글자를 유창하게 읽는 수준이 아닌 글에 제시된 정보를 효율적으로 파악하고, 글 속에 제시되지 않는 부분을 추론할 수 있는 능력을 말하며, 이를 성취하기 위해서는 이에 대한 효율적인 기술들을 사용할 수 있어야 하는 것을 말한다.

Cutting 등(2009)은 읽기장애는 전형적으로 읽기유창성 혹은/그리고 읽기이해력의 결함으로 구성되어있다고 말하고 있다. 특정학습장애의 하위 유형 중 하나인 난독증 역시 읽기장애와 유사한 증상을 보이고 있으며, 읽기유창성 및 읽기이해력에 결함이 있다. 따라서 읽기부진 학생의 읽기 능력을 향상시키기 위해서는 읽기유창성과 읽기이해력에 대한 적절한 중재가 제공되어야 한다. 읽기유창성과 읽기이해력 향상을 위한 중재의 중요성이 최근의 연구들에 의해서 많이 강조되고 있으며, Neddenriep 등(2011)은 읽기유창성 향상을 위한 중재는 읽기유창성 뿐만 아니라 읽기이해력 향상에도 영향을 미친다는 사실을 확인하였으며, Adams(1990)는 읽기이해력의 중요한 추가적인 예측변수로서 읽기유창성을 제시하고 있다. 따라서 읽기부진 증상을 보이는 초등학교 저학년 학생에게 읽기유창성에 대한 중재는 읽기유창성 뿐만 아니라, 읽기이해력 향상을 도모할 수 있으며, 이를 통한 읽기 능력 향상은 향후 성공적인 학업 수행과 학교 적응에 긍정적인 효과를 가져 올 것이다.

4) 읽기태도

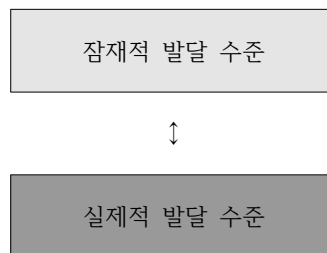
태도란 개인과 관련된 모든 대상이나 상황에 대한 반응에 직접적 또는 역동적인 영향을 미치는 정신적, 신경적 준비상태로 경험을 통해 형성되는 것이다(김상호, 1980). 또한 Ajzen과 Fishbein(1980)은 태도를 주어진 대상에 대해 호의적이거나 비호의적으로 일관성 있게 반응하는 학습된 경향으로 설명하고 있다. 태도에 대한 정의에서 알 수 있듯이 태도는 기본적으로 특정 대상에 대한 개인이 가지는 감정을 뜻한다고 할 수 있다. 이러한 태도의 정의를 바탕으로 읽기태도의 정의를 살펴보면 ‘읽기 상황에 대해서 학습자가 접근을 하는지, 혹은 회피하는지와 관련된 감정 체계’(Alexander & Filler, 1976), 혹은 ‘읽기를 더 하거나 덜하도록 만드는 감정과 정서를 동반한 마음의 상태’(Smith, 1989)라고 정의하고 있다. 또한 Vacca 등(1989)은 읽기태도를 읽기에 대한 인지적, 정의적, 그리고 행동적 요소를 포함하고 있다고 정의하고 있다. 읽기태도와 관련된 정의를 종합해보면 읽기태도는 ‘읽기상황에 대해 학습자가 보이는 인지적, 정의적, 행동적인 일관적인 마음의 상태’라고 할 수 있다. 초기에 형성된 읽기태도는 이후에 변하기 어렵지만(Bullen, 1972), 읽기태도는 읽기와 관련된 과거의 경험, 교사의 태도 등에 영향을 받기 때문에(양성욱, 2004) 장기

적으로 변할 수 있다. Tomkins와 McGee(1993)는 소리를 내어 읽어주는 활동은 학생들에게 즐거운 활동으로서 문학 작품을 이해하는데 영향을 미쳐 학생들이 성공적인 독자로 성장할 수 있다고 말하고 있다.

3. 비계설정(Scaffolding)

1) 근접발달영역(Zone of Proximal Development)

근접발달영역이란 “독자적인 문제 해결에 의해 결정되는 실제적 발달 수준과 성인의 지도하에 또는 보다 능력 있는 또래들과 협동을 통한 문제해결에 의해 결정되는 잠재적 발달 수준간의 간격”이다(Vygotsky, 1978). 근접발달영역의 개념에서 알 수 있듯이 Vygotsky는 학습의 다음 단계로 나아가기 위해서 아동이 자신보다 더 뛰어난 어른이나 또래들과의 상호작용을 통해서 가능하다고 말하고 있다. 현재 학생이 독립적으로 수행할 수 있는 수준은 ‘실제적 수준’이라고 하며, 어른이나 또래들과의 상호작용을 통해서 학습할 수 있는 수준을 ‘잠재적 발달 수준’이라 할 수 있다. 학생은 잠재적 발달 수준으로 도달하기 위해서 어른이나 또래의 도움을 받거나 그들과의 상호작용을 통해 도달할 수 있으며, 이를 위해 학생은 실제적 수준보다 한 단계 위의 과제를 타인의 도움을 받음으로서 수행할 수 있게 된다. 근접발달영역이란 이러한 실제적 수준과 잠재적 수준 사이의 거리를 의미한다.

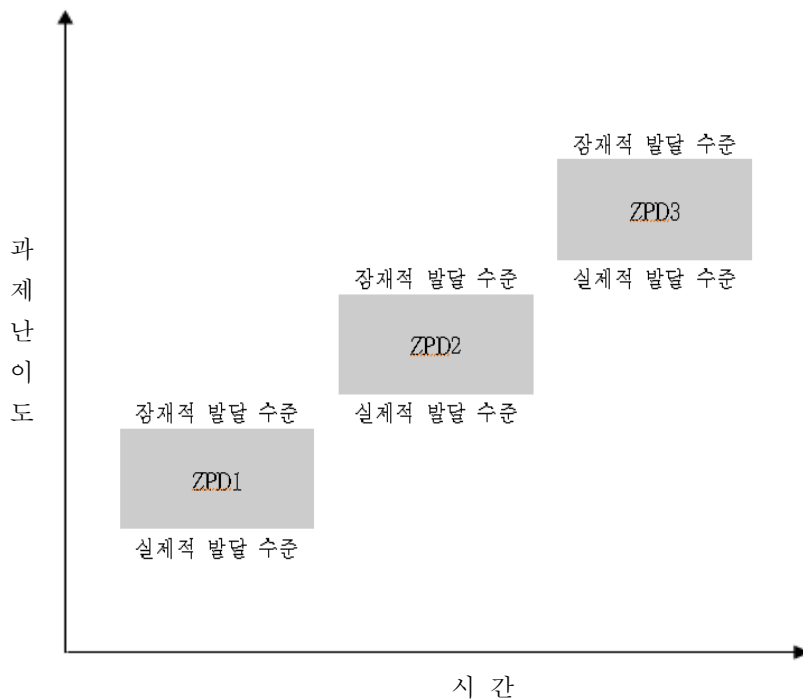


[그림 II-1] 실제적 발달 수준과 잠재적 발달 수준의 변화

[그림 II-1]에서 볼 수 있듯이 실제적 발달 수준과 잠재적 발달 수준은 고정되어 있는 것이 아니라 지속적으로 변화한다. 실제적 발달 수준이 근접발달영역을 지나 잠재적 발달 수준에 도달하게 되면, 잠재적 발달 수준도 실제적 발달 수준에 이르

는 단계에 이르게 된다. 그렇게 되면, 잠재적 발달 수준이었던 부분이 실제적 발달 수준이 되고, 새로운 잠재적 발달 수준이 설정되게 된다.

근접발달영역에 있는 행동과 기술은 역동적으로 지속해서 변화한다. 아동이 도움을 필요로 하는 정도는 시간이 지남에 따라 달라지기 때문에 실제적 발달 수준과 근접발달영역, 그리고 잠재적 발달 수준은 고정되어 있는 것이 아니라 항상 변화한다는 것이다. 근접발달영역은 시간이 지남에 따라 다를뿐만 아니라, 아동 개개인마다 성취수준이 다르기 때문에 다르다고 할 수 있다. 시간뿐만 아니라 근접발달영역의 크기 또한 아동에 따라 시간에 따라 다르기 때문에 근접발달영역을 정확하게 파악하고 이 영역에서 아동의 교육이 이루어지도록 해야 한다. [그림 II-2]는 근접발달영역의 역동성을 나타낸 것이다(김억환, 박은혜, 1998).

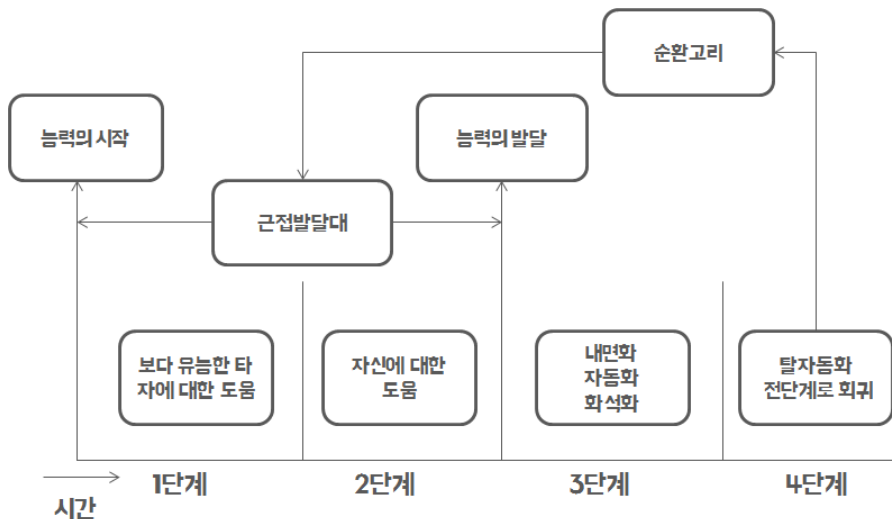


[그림 II-2] 근접발달영역의 역동적 특성

그림에서 볼 수 있는 것처럼 실제적 발달 수준과 근접발달영역을 지나 잠재적 발달 수준에 도달하면 더 높은 수준의 사고와 지식의 달성을 위해 새로운 실제적 발달 수준을 만나게 된다. 끊임없이 이와 같은 순환적 구조가 학습에서 이루어진다는 점에서 근접발달영역은 역동성이라는 특징을 지니고 있다.

근접발달영역을 이해하는데 있어서 가장 중요한 점은 실제적 발달 수준을 넘어 근접발달영역에 도달하기 위해서는 학생 혼자만의 노력이 아닌 학생보다 더 유능한 또래 혹은 타인의 도움이 필요하다는 점이다.

Tharp와 Gallimore(1988)은 근접발달영역을 통한 인지발달을 4단계 모형으로 제시하였으며, 모형은 [그림 II-3]과 같다.



[그림 II-3] 인지발달 4단계 모형(한순미, 1999)

이 모형에서 주목할 점은 타인의 도움과 자기도움(self-regulation)간의 관계에 초점을 맞추었다는 점과 인지발달을 순환적인 과정으로 나타내었다는 점이다. 이는 실제적 발달 수준과 잠재적 발달 수준이 고정되어있는 것이 아니라 지속적으로 변화한다는 점과 일치하며, Tharp와 Gallimore(1988)가 제시한 인지모델 4단계를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1단계는 자신보다 유능한 타자의 도움을 받아 이루어지는 단계이다. 이 때 아동에게는 타인조절(other regulation)의 양과 종류, 그리고 과제의 성격이 아동의 연령과 수준에 따라 다양하게 나타난다. 1단계에서는 근접발달영역에서 강조하는 바와 같이 아동보다 유능한 또래나 교사, 혹은 부모가 직접 시범을 보여주거나 지시를 하게 된다. 아동은 자신보다 유능한 대상을 따라 모방하거나 이를 따르게 되며, 유능한 타인이 제공하는 언어적 상호작용, 즉, 대화나 피드백 등을 통해 지금 모방하고 있는 행동이 어떤 의미를 갖는지를 이해하게 된다. 유능한 타인은 아동이 과제를 수행할 수 있도록 과제에 대해서

안내하고, 시범을 제공하며 아동에게 필요한 도움을 준다. 과제 수행의 책임이 유능한 타인에서 아동에게로 이동 될 때 1단계는 끝이 난다.

2단계는 자신이 직접 자신에게 도움을 주는 단계이다. 1단계에서는 유능한 타인에게 받았던 도움 및 조절이 아동에게 이동하게 되며, 이를 바탕으로 아동은 과제를 수행하게 된다. 아동이 직접 자기조절을 할 때, 자기 지향적 말(self-directed speech)과 같은 명백한 구두화로 이루어진다. 이와 같은 변화는 아동에게 큰 발달이 이루어졌다는 것을 의미하며, 이러한 변화는 아동뿐만 아니라 성인들도 수행능력을 향상시키는 과정에서 똑같이 나타나게 된다. 아동이 2단계에서 지시적 언어가 더 이상 필요가 없을 만큼 수행이 잘 진행된다면, 더 이상 지시적 언어를 사용하지 않게 되며, 2단계가 끝이 나게 된다.

3단계는 1단계와 2단계를 통해 수행능력이 자동화되고, 내면화되며 화석화(fossilized)되어 과제수행이 기존 단계에서보다 더욱 능숙해진다. 이 때, 수행수준이 자동화되기 때문에 3단계 전까지가 근접발달영역이라 할 수 있으며, 3단계에서부터는 수행수준이 더 이상 잘 향상되지 않기 때문에 이 단계를 화석화된 단계로 표현을 한다.

4단계는 자동화 단계를 넘어서 다시 근접발달영역으로의 회귀가 이루어지는 단계이다. Tharp와 Gallimore(1988)가 제시하는 인지모델 4단계의 특징인 순환적 구조가 이루어지는 단계라고 할 수 있다. 따라서 3단계의 자동화 단계를 지나 4단계에서는 다시 근접발달영역으로 돌아가기 때문에 탈자동화가 이루어지며, 더 높은 수행단계로 진입하기 위해 새로운 능력을 발달시키는 단계가 된다.

인지모델 4단계에서 알 수 있듯이 인간은 끊임없이 수행능력 향상을 위해 발전을 하고, 내면화 과정을 거치며 다시 더 높은 새로운 단계를 마주하게 된다. 평생에 걸쳐 근접발달영역을 지나 다시 근접발달영역으로 회귀하게 되며, 이 과정 속에서 타인조절, 자기조절, 그리고 자동화 과정이 반복적으로 이루어진다. 하지만, 이 과정은 4단계인 타인조절, 자기조절, 자동화, 그리고 탈자동화의 단계로 규칙적인 양상을 따르지만, 수행능력의 발달에 있어서 자기조절이 부족할 경우 타인조절로 대체 될 필요가 있다. 결과적으로 이 과정의 목적은 자동화 단계를 넘어 탈자동화 단계로 가는 것이며, 이러한 과정 속에서는 자신보다 유능한 타인의 도움이 필수적으로 필요하다라는 것이다. 따라서 아동이 근접발달영역 내에 머물도록 할 때 유의해야 할 점은 교사의 도움을 점차 줄여나가 최종적으로는 과제 수행의 책임을 아동에게 넘어갈 수 있도록 해야 한다.

(2) 비계설정(Scaffolding)

비계(Scaffolding)란 건축현장에서 사용하는 용어로서 더 높은 층에서 일을 하기 위에 임시적으로 세워놓는 가설물이다. 한자로는 飛(날 비)와 階(섬돌 계)로 이루어져 있으며, 한자에서 음가 뜻이 의미하는 바처럼 높은 곳으로 올라가기 위해 짓는 섬돌(디딤돌)을 바탕으로 오르는 것을 말한다. Scaffolding이라는 영어 단어 또한 catafalicum이라는 ‘작업을 하기 위한 뼈대’를 의미하는 라틴어에서 비롯되었듯이 scaffolding 또한 무언가를 지탱하기 위한 지지대 역할을 한 다는 것을 알 수 있다.

건축시설에서 사용하는 용어가 교육에서 사용되는 이유는 이 단어의 뜻이 교육에서 추구하는 바와 매우 밀접한 관련이 있기 때문이다. 한 층 더 올라가기 위해, 즉 한 단계 더 올라가기 위해 임시적으로 설치하는 가건물을 통해 바로 한 층 위에서 공사를 하고 건물을 지을 수가 있다. 이와 같은 원리는 학생의 현재 수준에서 바로 한 단계 위로 도약하기 위해서는 비계와 같은 임시적인 지지대가 필요하다는 것과 같다고 할 수 있다.

비계설정(Scaffolding)은 한 단계 더 높은 도약을 위해 자기 자신이 아닌 다른 도움을 일시적으로 받는다는 의미에서 Vygotsky의 근접발달영역과 그 의미가 통한다. 비계설정 자체를 Vygotsky가 언급하거나 직접 말하지는 않았지만, Vygotsky의 이론을 적용하여 Wood, Bruner, Ross 등에 의해 효과적인 교수를 연구하면서 널리 알려지게 되었다. 비계는 건물을 지을 때 현장에서 손이 닿지 않는 높은 곳의 작업을 하기 위해 임시적으로 설치하는 발판을 지탱하기 위한 가구조물로서 일시적으로 구조물을 지지(support)하는 역할을 한다. 비계설정을 인지적 학습과 관련지어 볼 때, 아동이 현재 지니고 있는 수행 수준보다 더 어려운 과제를 수행하기 위해 일시적으로 지지해주기 위한 도움이 필요하다. 이와 같은 지지적인 상황(supportive situation)은 아동이 더 높은 단계로 향상되는 데 있어서 비계와 같은 역할을 한다고 할 수 있다. 특히, 비계설정에서 Vygotsky는 비계설정 제공을 위해 언어적 상호작용을 강조하였다. 이러한 근접발달영역 내에서 언어의 상호작용을 통한 도움을 ‘비계설정’이라고 하였으며, 이를 교수 활동에서 중요한 요소라고 하였다. 이를 종합해 보면, 교수 활동에 있어서 학생이 혼자서 수행할 수 없는 과제에 대해서 학생이 과제를 수행할 수 있도록 제공하는 교사의 언어적, 또는 비언어적 도움이라 할 수 있다.

근접발달영역과 비계설정을 함께 적용해 볼 때, 학생이 인지모델 4단계 중 1단계에서 타인의 도움을 받는 부분이 비계설정과 유사하다고 할 수 있다. Woods 등(1976)은 학생이 더 높은 수준에서 수행할 수 있기 위해서는 근접발달영역에서 비계설정을 제공해야

한다고 말하고 있다. 과제 수행 시 비계설정을 제공하였다고 해서 과제의 난이도나 내용이 변하지는 않지만, 이 때 유능한 타인에 의해서 도움, 즉 비계설정을 제공받게 되면 과제를 수행하는 데 있어서 시간과 노력을 절약할 수 있다. 또한, 비계설정 제공을 점차 줄여나가면서 기존에 제공하던 도움을 줄여 나가는 동시에 학생이 과제를 수행하는데 있어서 더 많은 책임을 지닐 수 있도록 한다. 비계설정의 핵심이 여기에 있는데 유능한 타인이 초반에는 과제 수행에 대해 많은 책임을 가져 도움을 많이 제공하지만, 이를 점차 줄임으로서 학생이 온전하게 혼자서 과제수행을 할 수 있도록 하는 것이다. Vygotsky가 언어의 역할을 강조하였듯이, 이때 단순히 비계설정만 제공하는 것이 아니라, 학습자가 과제에 대해서 흥미를 잃지 않고 성공적으로 마치 수 있도록 칭찬이나 격려와 같은 도움도 함께 주는 것이 좋다.

교사는 수업 상황에서 주의할 점은 비계설정을 제공하는 상황 속에서 교사가 온전히 문제 해결을 해서는 안 된다는 것이다. 교사는 학생과의 상호작용을 통해 학습이 진행됨에 따라 학생이 독립적으로 문제를 해결할 수 있도록 이끌어 줄 수 있어야 한다.

Berk와 Winsler(1995)는 비계설정의 구성요소 및 목표를 제시하였으며, 송선희(2003)은 이를 다음과 같이 다섯 가지로 정리하였다.

첫 번째는 공동의 문제해결이다. 비계설정 개념에서 알 수 있듯이 교사 혼자서, 혹은 학생 혼자서 문제 해결을 하지 않는다. 교사와 학생이 함께 문제를 해결하며, 사람들은 다른 사람들과 함께 문제 해결에 임할 때 적극적으로 몰입되기에 잘 학습할 수 있게 된다(Brown, Collins, & Duguid, 1989).

두 번째는 상호주관성이다. 과제를 수행하기 위해 학생과 교사는 함께 협력하고, 상호작용하여 수행하게 된다. 하지만, 학생과 교사는 해당 문제에 대해 다르게 이해하고 있는 상태로 시작하게 되지만, 서로 상호작용을 통해 공통된 목표를 달성할 수 있게 된다.

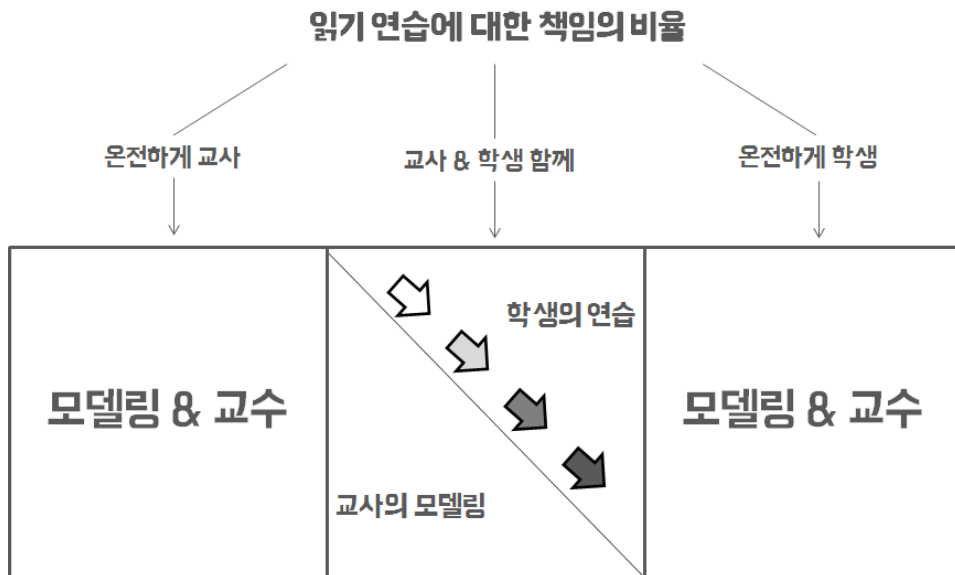
세 번째는 따뜻함과 반응이다. 비계설정은 협력과 도움뿐만 아니라, 정서적인 분위기 또한 중요한 요소로 포함하고 있다. 학생이 자신의 능력보다 어려운 과제에 도전하고, 이를 완수하기 위해서는 교사의 따뜻한 반응이 있어야 가능하다. 이러한 정서적 따뜻함이 있을 때 학생은 과제에 집중할 수 있고, 그 능력이 극대화될 수 있다.

네 번째는 학생이 문제해결 과정에서 근접발달영역에서 머물도록 하는 것이다. 학생들이 문제를 해결하는 과정 속에서 두 가지 방법으로 근접발달영역에 머물도록 할 수 있는데 첫 번째는 과제, 두 번째는 개입의 정도이다. 학생에게 적당히 도전적인 수준의 과제가 제공되어야 하며, 이를 위한 주변 환경 또한 제공되어야 한다. 두 번째는 학생의 능력에 맞게 교사의 개입의 양을 조절하는 것으로서 이러한 두 가지 방법을 통해 학생이 근접발달영역에서 머물도록 할 수 있다.

마지막으로는 학생이 자기 조절 훈련을 하도록 하는 것이다. 학생이 혼자 수행을 할

수 있게 되는 수준이 될 경우 교사는 더 이상의 개입을 멈추어야 하며, 학생이 곤경에 빠지거나 진전을 보이지 않을 때에만 개입하도록 해야 한다.

Pearson과 Callagher(1983)은 비계설정을 활용한 읽기수업에 있어서 책임이 교사에게서 학생에게로 옮겨지는 과정을 [그림 II-4]으로 나타내었다.



[그림 II-4] 읽기 연습에 대한 책임의 비율 변화

4. 중다기초선설계(Multiple baselin across subjects)

1) 중다기초선 설계

중다기초선설계는 반전설계의 단점을 보완할 수 있는 방법이다. 반전설계는 중재를 중간에 제거해야 한다는 윤리적인 문제점을 가지고 있지만, 중다기초선설계를 실시하기 위해서는 반드시 다음과 같은 네 가지의 조건을 충족해야 한다(이소현, 박은혜 & 김영태, 2000). 첫째는 기초선을 측정은 최소 세 가지 이상의 행동, 상황, 대상자간에 동시에 실시되어야 한다. 둘째로, 모든 기초선이 안정적인 모습을 보일 때, 첫 번째 기초선에 중재를 시작해야 한다. 셋째로, 첫 번째 기초선에서 중재의 효과가 나타나기 시작할 때, 두 번째 기초선에 대한 중재가 실시되어야 한다. 마치

막으로, 위와 같은 절차를 다른 기초선에도 동일하게 계속적으로 진행해야 한다.

2) 대상자간 중다기초선 설계

대상자간 중다기초선 설계는 중다기초선 설계의 한 유형으로서 한 명 이상의 대상자를 대상으로 할 때 적용할 수 있는 방법이다. 이 때 중요한 점은 각 대상자들은 같은 중재에 비슷한 반응을 보일만큼 동질적이어야 하며, 다른 대상자의 변화에 영향을 받지 않을 만큼 독립적이어야 한다. 만약 한 장소에서 한 대상자에게 중재가 이루어진다면, 다른 대상자가 이를 모델링, 대리 강화 등을 통해서 행동의 변화가 일어날 수 있기 때문에 이에 대한 통제가 중요하다. 무엇보다 중재의 효과성을 검증하기 위해선 각 대상자들이 동질적이어야 한다는 점이 중요하기 때문에 대상자를 선별하는 과정에 특히 유의해야 한다. 대상자간 중다기초선 설계는 가장 나중에 중재가 시작하는 대상자의 경우 긴 기초선 기간 때문에 대상자가 중도에 포기하거나 하는 문제가 발생할 수 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

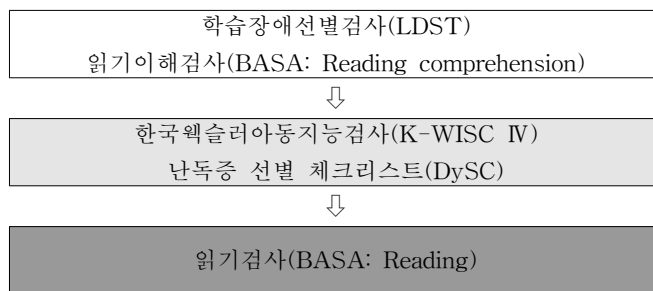
1) 연구대상의 선정

본 연구는 경기도 북부에 위치한 지역아동센터 3, 4학년 학생들 중 읽기에 어려움이 있는 읽기부진 학생을 4명을 대상으로 하였다. 이미에(2012)에 따르면, 읽기유창성은 고학년보다 저학년에서, 일반학생이 읽기부진 학생보다 유의미하게 높은 수행력을 보이고 있다. 또한 초등학교 저학년 때 발생하는 상당수의 학업 및 적응의 어려움은 읽기능력의 습득과 관련이 있다(이경희, 양민화, 이에진, 김보배, 2013). 따라서 초등학교 저학년 시기에 이러한 읽기능력의 문제로 인해 읽기뿐만 아니라 전반적인 학업수행과 학교생활의 적응을 위해서 읽기능력과 관련된 조기 중재는 중요하다. 또한 Chall(1983)은 초등학교 2, 3학년은 인쇄물(print)에 의존하는 읽기행동에서 벗어나 능숙한 독자(reader)로 진입하는 단계로 설정하였기 때문에, 해당 학년이 향후 능숙한 독자로 성장하는 데 있어서 중요한 단계라고 할 수 있다. 교육관계자들은 구체적인 읽기이해 교수가 초등학교 저학년 때 제공되어야 한다고 강조한다(Oakhill & Cain, 2007). 또한 미국의 No Child Left Behind(NCLB; 2001)와 the Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA; 2004)에서도 법적으로 초기 읽기 수는 읽기이해 실체가 포함되어야 한다고 강조하고 있다. 국내의 경우 기초학력 검사를 초등학교 3학년부터 실시하고 있으며, 초등학교 3~4학년이 문자 해독 능력을 주로 다루기 시작하는 단계이다(천경록, 2004). 1~3학년에 읽기를 유창하게 하지 못한다면, 읽기는 앞으로도 계속 힘들어지며 읽기를 피하려는 모습을 보이고 결국 더욱 악화될 것이다(Chall, 1996). 따라서 최종적으로 초등학교 3~4학년 학생을 연구대상으로 선정하였다.

연구대상의 선정 과정은 3단계를 거쳐 이루어졌다. 먼저 경기도 고양시에 있는 지역아동센터 중 본 연구의 선별과정 절차에 동의한 지역아동센터를 대상으로 학습장애선별검사(Learning Disabilities Screening Test: LDST, 김동일, 2012)를 실시하여 원점수 33점 이상인 잠재적 위험군에 해당되고, 기초학습기능 수행평가체계: 읽기이해검사(BASA: Reading comprehension)를 실시하였다. 읽기이해 부진의 기준인 동일 학년 대비 백분위 25 이하(Jenkins & Hanson, 2007)에 해당되며, 그리고 평소 읽기학습에서 능숙하지 못한 학생을 해당학교 담임교사들에게 1차적으로 추천받았다. 이후 1차적으로 선별된 학생들을 대상으로 난독증 선별 체크리스트(김윤옥, 변

찬석, 강옥려 & 우정한 2014)를 실시하여 원점수 39점 이상인 난독증 저위험 의심 이상을 보이며, DSM-5에서 학습장애 진단기준으로 사용하고 있는 지능검사 K-WISC IV 결과 IQ 75 이상의 정상적인 지능을 보인 학생 4명을 최종 선정하였다. 그리고 마지막으로 읽기유창성에 결함이 있는 학생을 선별하기 위해 읽기유창성검사(BASA: Reading)를 실시하여 하위 15%에 해당하는 학생들을 최종적으로 선별하였다.

1. 학습장애선별검사 LDST(김동일, 2012)를 실시하여 학습장애 잠재적 위험군에 해당하는 학생
2. 기초학습기능 수행평가체제: 읽기이해검사(BASA: Reading comprehension) 결과 백분위 25 이하인 학생
3. 난독증 선별 체크리스트를 실시하여 난독증 저위험 의심 이상을 보이는 학생
4. 지능검사 K-WISC IV 결과 IQ 75 이상의 정상적인 지능을 보인 학생
5. 기초학습기능 수행평가체제: 읽기(BASA: Reading) 결과 백분위 25 이하인 학생
6. 학부모가 본 읽기 교수에 참여에 동의 의사를 밝힌 학생



[그림 III-1] 연구 대상자 선정 절차

2) 연구 대상의 특성

가. 연구 대상의 일반적인 특성

4명의 연구 대상에 대한 기본적인 정보 및 일반적인 특성은 지역아동센터에서 근무하는 담임선생님과의 면담을 통하여 수집되었으며, 그 특성은 다음 <표 III-1>과 <표 III-2>와 같다.

<표 III-1> 연구 대상자 특성(1)

	학생A	학생B
성별	여	남
학년	3학년	4학년
LDST	고위험군	잠재적 위험군
BASA 읽기이해	13%	1%
K-WISC IV	97	89
DySC	고위험	저위험
BASA 읽기	7.64%	5.48%
발달 과정상 특성	<div> <div> <ul style="list-style-type: none"> - 부모 및 지역아동센터 교사는 단순히 학업적인 부분에 학생이 관심이 없어서 성취 수준이 낮다고 생각하고 있으며, 현재 읽기부진에 대해서는 심각하게 생각하고 있지 않음 - 가정에서 자녀의 학업에는 관심이 없으며, 사교육을 따로 받은 경험이 없음 - 형제자매 관계는 언니, 여동생, 본인으로 3명이며, 그중 언니가 정신지체 2급임 </div> <div> <ul style="list-style-type: none"> - 부모와 함께 살고 있으며, 특히 어머니가 학생의 학업에 관심이 굉장히 많음 - 어머니의 교육열이 높아 현재 학원 및 학습지를 총 5개 하고 있음 - 가정에서 학생이 읽기부진이라는 사실에 대해 의아해 하고 있으며, 단지 학업 성취 속도가 낮은 것이라고 생각하고 있음 - 형제자매는 없음 </div> </div>	
정서 및 성격적 특성	<div> <div> <ul style="list-style-type: none"> - 학업에 관심은 없지만, 끈기가 있어 과제를 제시했을 때 끝까지 풀어내려고 하는 고집이 있음 - 집중력은 짧은 편임 - 교우관계는 좋은 편이며, 활발하고 웃음이 많음 </div> <div> <ul style="list-style-type: none"> - 활발하고 유머가 있어 친구들과의 관계는 좋은 편이며, 또래들로부터 인기가 많은 편임 - 어머니의 지나친 교육열로 인해 공부를 하는 것에 대해 거부감이 굉장히 강함 - 집중력이 짧은 편이며, 조금 어려운 학습내용을 접하게 되면 쉽게 포기하는 경향이 있음 </div> </div>	

<표 III-2> 연구 대상자 특성(2)

	학생 C	학생D
성별	남	여
학년	4학년	3학년
LDST	잠재적 위험군	잠재적 위험군
BASA 읽기이해	1%	3%
K-WISC IV	86	109
DySC	저위험	저위험
BASA 읽기	1.79%	12.10%
발달 과정상 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 부모와 함께 살고 있으며, 가정형편이 좋지 못한 편임 - 좋지 못한 가정형편 탓에 가정에서 학생의 학업에 대해서 신경 쓰지 못하고, 관심이 없음 - 사교육을 따로 받고 있지 않고 있음 	<ul style="list-style-type: none"> - 편부모가정으로서 어머니와 함께 살고 있으며, 어머니가 어린 나이에 학생을 출산하였음 - 어머니는 학생의 학업에 관심이 없음 - 형제자매는 없으며, 따로 받고 있는 사교육은 없음
정서 및 성격적 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 말더듬 증상 때문에 교우관계에서 자신감이 많이 부족한 편이며, 내성적인 성격임 - 어린 성격을 갖고 있으며, 눈물이 많은 편임 - 집중력이 짧은 편이며, 학업에 대해서는 관심이 없음 - 교우관계가 좋은 편은 아니며, 지역아동센터 내에서 혼자 있는 시간이 많음 	<ul style="list-style-type: none"> - 조금 폭력적인 성향을 지니고 있으며, 장난으로 물건을 던지는 등의 행동을 자주 보임 - 활발한 편이며, 또래 친구들과도 잘 어울리고 있음

나. 연구 대상의 읽기유창성 특성

<표 III-3> 연구 대상의 읽기유창성 특성(1)

		학생 A	학생 B
읽기유창성 오류 특성	자음	<ul style="list-style-type: none"> - 자음에 쌍자음이 있는 글자가 나타나는 경우 정확하게 읽기 위해 한 번 쉬었다가 읽는 경향이 있으며, 멈추지 않고 읽을 경우 쌍자음 발음이 아니라 ㄱ, ㄷ, ㅅ 등으로 읽는 읽어버리는 경우가 많음 	<ul style="list-style-type: none"> - 쌍자음이 있는 글자의 경우가 정확히 읽지 못하는 경우가 많으며, 쌍자음이 있는 단어 앞에서 주저하는 모습을 자주 보임 - ㄴ 이 들어가는 글자의 경우 ㅍ 으로 읽는 오류를 보이는 경우가 있음
	모음	<ul style="list-style-type: none"> - 모음의 경우에는 단모음 중 ㅘ, ㅙ 가 나올 경우 한 번 쉬었다가 읽음. 다만, 한 번 쉬었다가 읽으면 틀리게 읽지는 않으며, 단지 유창하기 읽지 못하는 오류를 보임 	<ul style="list-style-type: none"> - 모음은 단모음 중에서 ㅘ, ㅙ 가 나올 경우 틀리게 읽는 오류를 자주 보임 - 이중모음에서 ㅓ, ㅕ 가 나올 경우 읽기를 주저하는 모습을 보이며, 잘못 읽는 오류를 보임
	받침	<ul style="list-style-type: none"> - 받침의 경우 겹받침은 틀리지 않고, 잘 읽으나 ㅃ 받침이 나올 경우 오류를 많이 보임. 정확하게 읽기 위해 한 번 쉬었다가 읽어도 ㅃ 받침을 틀리게 발음하는 경우가 있음 - ㅃ 받침 다음으로는 ㄴ 받침에서 오류를 많이 보임. ㅍ 으로 읽는 경우도 많으며, ㄴ 받침이 있는 경우 자연스럽게 읽지 못하고, 한 번 쉬었다가 읽는 경우가 많음 	<ul style="list-style-type: none"> - ㄴ 받침에서 잘못 읽거나 멈추는 경우가 많음. 잘못 읽을 때는 ㅍ, ㅍ 으로 바뀌어서 읽는 오류를 많이 보임
	기타	<ul style="list-style-type: none"> - 전체적으로 글을 읽을 때 연음을 잘 처리하지 못하는 모습을 보임 - 기본적으로 글을 읽어 내려가는 속도가 또래에 비해 느린 편이며, 글을 읽어 내려갈 때 조사를 읽지 않거나 잘못 읽는 경우가 많음 	<ul style="list-style-type: none"> - 글을 읽는 속도가 전체적으로 또래에 비해 느린 편이며, 글을 읽을 때 조사를 읽지 않거나 다르게 읽는 경우가 다수 발견됨

<표 III-4> 연구 대상의 읽기유창성 특성(2)

	학생 C	학생 D
읽기유창성 오류 특성	<p>자음</p> <ul style="list-style-type: none"> - 자음 중 쌍자음이 있는 단어를 잘 읽지 못하는 모습을 보임 	<ul style="list-style-type: none"> - 쌍자음이 있는 단어가 나올 경우 정확하게 읽기 위해 한 번 쉬었다가 읽는 모습을 보임
	<p>모음</p> <ul style="list-style-type: none"> - 모음은 이중모음에서 특히 어려워하는 모습을 보임. 가, 나, 다와 같은 이중모음이 나올 경우 더듬거리면서 머뭇거리는 모습을 자주 보임 	<ul style="list-style-type: none"> - 모음은 단모음 중 ㅏ, ㅑ에서 잘못 읽는 오류를 보임. - 이중모음 중 ㅓ를 어려워하였는데 단모음 ㅏ, ㅑ와 혼동하여 읽는 경우가 많으며, ㅓ, ㅑ에서 시간이 많이 지체되는 모습을 보임
	<p>받침</p> <ul style="list-style-type: none"> - 전체적으로 받침 발음을 명확하게 하지 못함 - 받침 발음의 경우 받침 발음이 라고 알아 들을 수는 있지만, 명확하게 발음을 하지 못함 	<ul style="list-style-type: none"> - ㄴ 받침이 있는 글자에서 잘못 읽거나 시간이 많이 지체되는 모습을 보임. 예를 들어 은, 는이 있는 글자의 경우 의로 읽는 모습을 자주 보임
기타	<ul style="list-style-type: none"> - 연구 참여 대상 학생들이 기본적으로 읽기유창성 속도가 느린 편이지만 그 중 가장 유창성 속도가 느린 모습을 보임 - 받침 발음을 정확하게 하지 못하는 모습에서 볼 수 있듯이 글을 읽어가면서 연음 발음을 잘 하지 못하는 모습을 보임. 예를 들어 ‘있었습니다’를 글자 그대로 [있었습니다] 로 읽는 등의 모습을 보임 - 조사를 다른 글자로 대치하거나 생략하는 등의 오류를 보임 	<ul style="list-style-type: none"> - 또래에 비해 글을 읽는 속도가 느린 편임 - 띄어쓰기 및 연음 발음을 잘 하지 못하여, 글을 문맥의 느낌을 잘 살려서 읽지 못하는 모습을 보임 - 글의 조사를 다른 글자로 대치해서 읽거나 생략하여 읽는 오류를 자주 보임

2. 연구 설계

본 연구는 비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 학생의 읽기유창성, 읽기이해, 그리고 읽기태도에 미치는 효과를 알아보기 위한 것으로, 독립변인은 비계설정 중재 프로그램이며, 종속변인은 읽기유창성, 읽기이해, 그리고 읽기태도이다.

읽기유창성과 읽기이해에 대한 비계설정 중재 프로그램의 효과를 알아보기 위해 단일대상연구 방법 중 하나인 대상자간 중다기초선 설계를 사용하였다. 중다기초선 설계는 읽기와 같이 학습되어버리는 경우는 반전될 수 없는 성질을 지니고 있으므로, 독립변인인 중재 프로그램의 효과성을 증명하기에 효과적이며, 각각 다른 장소, 시간에서 중재가 진행된다는 점을 고려했을 때, 대상자간 중다기초선 설계에서 고려해야 할 요소인 모델링과 같은 부분들을 통제할 수 있다.

3. 연구 도구

1) 대상 선정 도구

가. 난독증 선별 체크리스트(DySC)

난독증 선별 체크리스트(dyslexia screening scale: DySC)는 읽기성취검사와 읽기인지처리검사 영역으로 구성되어있다. 읽기성취영역은 단어인지, 읽기유창성, 읽기이해로, 읽기인지처리영역은 자모지식, 음운인식, 음운기억, 빠른자동이름대기, 어휘지식, 듣기이해, 구어기술, 철자법으로 각각 3개와 8개, 총 11개의 소검사로 구성되어 있다. 검사대상은 초등학교 1~6학년이며, 교육경력이 2년 이상이거나, 해당 학생을 가르친 기간이 최소 3개월 이상이 되는 검사자가 각 문항에 답하는 형식으로서 약 15분의 시간이 소요가 된다. 검사 결과 39~42점이면 난독증 저위험 의심, 43~57점이면 난독증 고위험 의심, 58점 이상이면 난독증 적합으로 판정하게 된다. 체크리스트는 한국학습장애학회 웹사이트에서 확인할 수 있으며, 본 검사의 신뢰도는 Cronbach 알파 계수 .856이다.

나. 학습장애선별검사(LDST)

학습장애선별검사(Learning Disabilities Screening Test, 김동일, 2012)는 학습장애 선별을 위한 검사도구로서 초등학교 1~6학년 학생들을 대상으로 한 검사이다 초등학교 1~2학년의 경우 학생의 읽기수준을 고려하여 교사나 학부모가 직접 관찰하

여 검사지를 작성하는 교사관찰척도(LDST-O)를 사용하며, 3~6학년의 경우 직접 학생이 자신의 상태를 보고하는 학생자가진단척도(LDST-S)를 사용한다. 본 검사는 수용언어(읽기), 표현언어(말하기 및 쓰기), 수학, 주의집중 및 조직화, 사회성으로 구성되어있으며, 검사 결과 원점수가 32점 이하일 경우 일반군, 32-41점은 잠재적 위험군, 그리고 42점 이상은 고위험군으로 분류한다. 신뢰도는 Cronbach 알파 계수 0.75이며, 타당도는 NFI, CFI, NNFI 값이 각각 .975, .986, .970이다.

다. 기초학습기능 수행평가체제: 읽기이해검사(BASA: Reading comprehension)

기초학습기능 수행평가체제: 읽기이해검사(Basic Academic Skills Assessment: Reading comprehension, 김동일, 2017)는 읽기이해력을 측정하는 검사도구이다. 본 검사는 교육과정중심측정(CBM)에 근거하여 3~6학년을 대상으로 각 학년별로 검사가 가능하도록 개발되었으며, 교육과정중심측정의 원리에 맞게 읽기이해력을 측정하는 문항들은 초등학교 국어교과서에 수록된 작품들을 바탕으로 하고 있다. 기초선을 설정하는 기초평가 1회와 향후 진전도를 측정하기 위한 형성평가 3회로 이루어져 있으며, 3~6학년 학생들의 집중력과 학습태도를 고려하여 3학년 20문항, 4학년 23문항, 5학년 28문항, 그리고 6학년 30문항이다. 기초평가와 형성평가 모두 학생들의 읽기이해력을 측정하기 위해 중복지문은 없으며, 사실적 이해, 추론적 이해, 평가적 이해에 대한 성취수준을 측정할 수 있도록 3가지 영역을 묻는 문항으로 구성되어 있다. 제한시간은 3~6학년 모두 15분이다.

라. 한국 웨슬러 아동지능검사 4판(K-WISC IV)

아동지능검사 K-WISC-IV는 6세부터 16세까지 아동의 인지적 능력을 측정하기 위하여 개별적으로 실시하는 심리검사이다. 검사 소요시간은 대략적으로 65~80분 정도 소요되며, 각 검사문항은 언어이해지표(VC), 지각추론지표(PRI), 작업기억지표(WMI), 그리고 처리속도지표(PSI)로 구성되어있다. 4개의 지표의 환산점수의 합계를 통해 전체 IQ를 추정하며, 전체 IQ는 동일 연령대의 표준집단에서 아동의 수행에 대한 상대적인 위치를 알려준다. 해당 검사는 학생의 전반적인 인지적 기능에 대한 포괄적인 평가를 위해 사용될 수 있으며, 지적영역의 학 하위영역에서의 강점과 약점을 평가할 수 있다. 또한 전체 IQ를 포함하여 각 하위검사와 소검사를 바탕으로 임상장면뿐만 아니라 교육장면에서 학생에 대한 지원영역을 결정하는 데 있어서 유용하게 사용된다.

마. 기초학습기능 수행평가체제: 읽기검사(BASA: Reading)

기초학습기능 수행평가체제: 읽기검사(Basic Academic Skills Assessment: Reading, 김동일, 2017)는 읽기유창성을 측정하는 검사도구이다. 본 검사는 교육과정중심측정(CBM)에 근거하여 1~6학년년을 대상으로 실시하도록, 교육과정중심측정의 원리에 맞게 읽기유창성을 측정할 수 있도록 제작되었다. 기초선을 설정하는 기초평가 3회와 향후 진전도를 측정하기 위한 형성평가 22회로 이루어져 있다. 각 형성평가는 1분동안 학생이 정확하게 읽은 글자 수를 계산하여 기록하며, 이를 통해 학생의 진전도를 기록하게 된다. 본 검사의 신뢰도는 .89이다.

2) 수행 수준 검사도구

가. 기초학습기능 수행평가체제: 읽기검사(BASA: Reading)

기초학습기능 수행평가체제: 읽기검사(Basic Academic Skills Assessment: Reading, 김동일, 2000)는 읽기유창성을 측정하는 검사도구이다. 본 검사는 교육과정중심측정(Curriculum-Based Measurement)에 근거하여 제작되었으며, 초등학교 1~3학년 학생들의 읽기유창성을 측정하는 검사 도구이다. 기초선을 설정하기 위해 학생은 읽기검사자료 1-(1), 1-(2), 1-(1) 순서로 총 3회 실시하며, 각각 1분 동안 정확하게 읽은 음절수를 세어 기록한다. 음절수를 기록하면서, 틀린 유형을 기록한다. 틀린 유형으로는 대표적으로 생략, 첨가, 대치, 반복 등이 있으며, 이를 토대로 학생의 오류 패턴과 유형을 파악한다. 총 3회 실시한 검사로부터 중앙값을 해당 학생의 대표점수로 설정하며, 대표점수를 바탕으로 학생이 달성해야 할 진전도를 결정하는데 이를 목표선이라 한다. 학생이 중재회기가 거듭되면서 기율기에 한참 미치지 못하거나, 중재에 반응하지 않는다면 중재방법에 변화를 주며, 목표선에 약간 못미칠 경우 중재회기를 늘리거나 기존의 목표선을 낮추도록 한다. 만약, 진전도가 목표선보다 높게 나타난다면 목표선을 다시 더 높게 수정하도록 한다. 1~3학년까지의 규준을 제공하고 있으며, 각 학년마다 다른 규준을 적용하고 있다. 따라서 학년마다 기초선과 진전도가 다르며, 4~6학년의 경우에는 3학년의 기초선과 진전도를 사용하도록 한다. 진전도는 각기 다른 내용을 포함하고 있는 형성평가 검사지가 총 22개가 있으며, 형성평가를 실시할 때마다 맞은 음절수를 계산하여 진전도를 기록하게 된다.

나. 기초학습기능 수행평가체제: 읽기이해검사(BASA: Reading comprehension)

기초학습기능 수행평가체제: 읽기이해검사(Basic Academic Skills Assessment: Reading comprehension)은 대상자 선정시 사용하였던 검사도구이다. 읽기이해 검사는 총 4개로 구성되어 있으며, 각 검사지는 같은 유형으로 구성된 동형검사이다. 대상자 선정 과정에서 사용하였던 본검사 이외에 같은 형식의 동형검사를 추가로 3회 실시함으로써 학생의 읽기이해력의 향상수준을 확인할 수 있다. 읽기이해검사는 3~6학년 까지 총 4개 학년으로 구성되어 있으며, 각 학년마다 1개의 본검사와 3개의 동형검사가 있어 총 16개의 검사로 구성되어 있다. 각 검사는 사실적 이해, 추론적 이해, 평가적 이해를 묻는 문항으로 구성되어 있어 학생이 읽기이해 영역 중 어느 영역에서 강점과 약점을 갖고 있는지를 파악할 수 있다. 3학년은 총 20문항으로 사실적 이해 11문항, 추론적 이해 7문항, 평가적 이해 2문항으로 구성되어 있으며, 4학년은 사실적 이해 11문항, 추론적 이해 7문항, 평가적 이해 5문항으로 구성되어 있다. 5학년은 사실적 이해 13문항, 추론적 이해 9문항, 평가적 이해 5문항으로 구성되어 있으며, 6학년은 사실적 이해 15문항, 추론적 이해 10문항, 평가적 이해 5문항으로 구성되어 있다.

다. 한국판 초등학생용 읽기태도 검사 도구

초등학교 읽기태도 검사는 Mckenna와 Kear(1990)가 제작하고, 윤준채(2002)가 국내 상황에 맞추어 ‘초등학교 읽기태도 검사’로 번안하였다. 총 20문항으로 구성되어 있으며, 1-10번 문항은 여가를 위한 읽기태도(reading attitude toward recreation)로서 40점 만점이며, 11-20번 문항은 학습을 위한 읽기태도(Reading attitude toward learning)으로 40점 만점이다. 각 하위영역의 점수를 합산하여 총점 80점으로 구성되어 있어있다. 각 문항은 Likert형 4점 척도로 ‘매우 좋다’는 4점, ‘좋다’는 3점, ‘싫다’는 2점, 그리고 ‘매우 싫다’는 1점으로 평가하도록 구성되어 있다.

3) 실험 도구: 비계설정 중재 프로그램

(1) 비계설정 중재 프로그램 개발 과정

읽기유창성에 대한 효과적인 교수법과 관련하여 명시적 교수법과 교정적 피드백

이 있는 연습을 가장 효과적인 방법으로 확인하고 있으며(Chard et al., 2002), 읽기에 어려움을 보이는 사람을 대상으로 한 가장 효과적인 교수법 또한 명시적 교수법이다(Mather & Wending, 2011). 명시적 교수법의 가장 기본이 되는 요소는 비계설정의 원리라고 할 수 있다. 따라서 비계설정의 원리를 이용하여 구성한 비계설정 중재 프로그램을 실험 도구로 정하였다. 본 연구에서 사용되는 프로그램에서는 읽기나침반 읽기유창성편(김동일, 2017)의 지문을 활용하였다. 해당 교재는 중재반응 모형(Responsiveness to intervention: RTI) 각각 Tier 2와 Tier 3에서 사용하도록 제작되었으며, 학생들의 수준에 따라 음운인식, 어휘, 읽기유창성 등으로 구분이 되어있으며, 읽기유창편은 읽기유창성을 교수를 위해 엄선된 지문으로 구성되어 있다. 따라서 읽기부진 학생들의 읽기유창성 향상을 위해 읽기유창성편의 지문을 활용하여 학생들의 읽기유창성의 특징에 따라 수업을 구성하였다.

김정호(2001)는 읽기부진아를 위한 비계설정 지도 방법을 다음 <표 III-5>와 같이 제시하고 있다.

<div><표 III-5> 읽기부진아를 위한 비계설정 지도 방법</div>			
비계설정과 교수학습 방법	읽기 전	읽는 중	읽기 후
	교수적 도움 준비 교사 안내활동	교수적 도움 단계 교사·아동 협력활동	연습격려·도움철회 학습자 자발적 활동
	배경지식 활성화 단계	문제해결을 위한 활동 단계	적용 및 정리 단계

위에 제시한 읽기부진아 지도 방법을 참고하여 읽기 전 활동으로 흥미유발을 위한 활동과 학습목표를 구체적으로 제시하는 활동을 포함하였고, 읽기 중에는 학생의 오류를 반복적으로 학생이 연습할 수 있는 연습기회를 충분히 제공하며, 교사가 학생에게 도움을 주는 모델링을 포함하였다. 또한 읽기 후에는 최종적으로 교사의 도움 없이 학생이 온전히 읽기활동을 하고, 이를 교사와 학생이 함께 배운 내용을 확인할 수 있는 활동을 추가하였다.

전체적인 비계설정 중재 프로그램의 틀은 총 13회기를 기준으로 6단계로 구성을 하였다. 6단계의 구성은 초등학교 1학년부터 3학년까지의 한글 읽기 단계를 정광조(2006)가 제시한 3단계를 기반으로 하여 6단계로 확장을 하였으며, 이를 바탕으로 13회기로 구성하였다. 한글 읽기발달 단계는 <표 III-6>와 같다..

<표 III-6> 한글 읽기발달 단계

읽기단계	세부 단계	연령	상위지식	지식
1. 민 글 자 종성자	· 받친 글자 인식 · 글자 음절 해체	초등학교	받친 글자의 민글자+종성자 인식 글자/음절의 해체: 글자/음절 의 구성 요소 인식	7종성 음가지식 자소/음소 지식
2. 자소읽기	· 자소 음소 대응 규칙 · 민글자의 초 성 종성	1학년	자소-음소 대응 규칙 인식 민글자의 초성자+중성자 인식	자소-음소 대응 인식 초성 중성의 음 가인식
3. 철자읽기	· 유창성 · 일견단어	초등학교 2~3학년	읽기 정확성과 유창성 일견단어	유창성 일견단어

정광조(2006)가 제시한 읽기발달 단계에서 알 수 있듯이 받친 글자를 시작으로 각 글자의 대응규칙, 그리고 이후에 일견단어 및 유창성 단계로 읽기발달 단계가 진행된다. 따라서 본 프로그램은 받친 글자를 먼저 익히는 끝소리 규칙을 시작으로, 각 글자의 대응 규칙을 익히는 구개음화, 자음동화, 음운변동을 2~4단계까지 익히게 되며, 5단계와 6단계는 각각 일견단어와 유창성을 익히는 단계로서 읽기부진 학생이 잦은 실수를 보이는 접두사, 접미사, 조사 등과 띄어쓰기를 유념하여 읽는 단계를 설정함으로써 능숙한 읽기유창성을 확보하도록 하였다.

본 읽기 교수의 특징으로는 Hudson, Lane, & Pullen(2005)은 읽기유창성의 구성 요소로서 정확성, 속도, 운율 세 가지를 언급하고 있으며, Mather 등(2011)은 읽기 유창성이 정확성, 속도, 그리고 표현/운율 순으로 발달하며 이 순서에 따라 읽기유창성 지도가 이루어져야 한다고 말하고 있듯이 정확성을 향상시키기 위해 끝소리 규칙 등과 같이 글자를 정확하게 읽는 단계를 시작으로 하여 속도, 운율의 향상을 위해 접두사, 접미사, 조사, 그리고 띄어쓰기 순서로 구성하였다.

둘째, 비계설정 단계 설정을 위해 사전검사에서 학생의 오류패턴을 실시하여 어느 단계에서 학생의 중재가 시작되어야 할지 선택할 수 있다. 따라서 오류패턴을 확인하고, 여러 오류패턴 중 비계설정 단계에서 가장 낮은 단계에서부터 진행을 하고, 이에 대한 숙달이 완성되면, 다음 단계로 넘어가도록 구성하였다.

셋째, 각 단계마다 중재 목표가 정해져 있으며, 각 단계 별로 구체적으로 학습해야 할 내용을 제시하고 있다. 읽기 교수의 구성으로는 각 학습목표마다 1회기씩으로 구성되어있지만, 학생의 학습성취 속도에 따라 2회기로 연장할 수도 있으며, 만

약 학생의 학습성취 속도가 빠르다면, 2회기의 학습목표를 빠르게 1회기 만에 끝낼 수도 있다. 마지막 13회기에는 학생이 읽기유창성에 필요한 단계를 모두 학습하였으므로, 교사와 함께 역할극 지문을 통하여 글을 유창하게 읽을 수 있는 지를 확인하면서 마무리하도록 하였다. 이를 바탕으로 구체적인 비계설정 중재 프로그램의 각 단계별 수준과 학습 내용을 나타내면 <표 III-7>와 같다.

<표 III-7> 비계설정 중재 프로그램

<비계설정 중재 프로그램>				
비계설정 단계	학습내용	수업차시	학습목표	지문
1단계	음절의 끝소리 규칙	1차시	‘ㄱㄴㄷㄹㅁㅂㅇ’ 7개의 자음 받침을 정확하게 읽을 수 있다.	구슬비 풍당풍당
		2차시	쌍자음 ‘ㄲㅆ’과 겹받침 ‘ㄱㅅ ㄴㄹㅁ ㄷㄹㅂ ㄹㅅㅂ’ 정확하게 읽을 수 있다.	동물원 다람쥐 쫓종이
2단계	구개음화	3차시	‘ㄷㅌ’을 ‘ㅣ ㅌ ㅌㅌ’ 앞에서 ‘ㅈㅊ’로 읽을 수 있다.	새 국경일
3단계	자음동화 모음동화	4차시	비음화(ㄱㄷㅂㄹ + ㄴㅇㅇ = ㅇㄴㅇㅇ)를 알고, 정확하게 읽을 수 있다.	마음을 표현하는 글쓰기 쓰레기를 줄이자
		5차시	유음화(ㄴㄹ + ㄹ = ㄹ)를 알고, 정확하게 읽을 수 있다.	바르고 고운 말을 쓰자
4단계	음운의 변동	6차시	사잇소리 현상을 알고 정확하게 읽을 수 있다.	심청전
		7차시	음운의 축약을 알고 정확하게 읽을 수 있다.	토끼의 재판
		8차시	음운의 탈락을 알고 정확하게 읽을 수 있다.	두꺼비 신랑
		9차시	음운의 첨가를 알고 정확하게 읽을 수 있다.	친구 지영이에게
5단계	접두사, 접미사, 조사	10차시	접두사, 접미사, 조사를 유의하여 정확하게 읽을 수 있다.	어린이 교통사고
		11차시	띄어쓰기에 유의하여 글을 매끄럽게 읽을 수 있다.	플라스틱으로 인한 해양오염
6단계	띄어쓰기	12차시	역할극 대화문을 실감나게 읽을 수 있다.	홍부놀부전
		13차시	뉴스를 띄어쓰기에 유의하여 정확하게 읽을 수 있다.	강원도 여름축제 활성화

매 회기마다 읽기유창성의 진전도를 확인하기 위해 읽기유창성 검사를 실시하여 오류패턴을 분석할 수 있도록 하였다. 검사를 통해 학생이 해당 중재의 학습목표를 성취여부를 확인할 수 있으며, 구체적인 수업지도안은 [부록 1]에 제시되어 있다.

(2) 비계설정 중재 프로그램의 구성요소 분석

비계설정 중재 프로그램의 스크립트 및 교사와 학생의 상호작용 과정을 바탕으로 학생들의 읽기유창성, 읽기이해에 긍정적 영향을 미치고 있는 것으로 판단되는 비계설정 중재 프로그램의 구성요소를 분석하고자 한다.

가. 준비 및 도입단계

비계설정 중재 프로그램을 실시하기 전 준비단계에서 선별검사를 통해 비슷한 수준의 읽기성취를 보이는 학생들을 선별하였다. 각 수업마다 1:1로 수업이 진행될 수 있도록 중재 시간을 정하였다. 학생과 교사의 위치는 사각형의 책상을 기준으로 왼쪽에 학생을 위치시키고, 아래쪽에 교사가 위치하도록 하여 학생과 활발한 상호작용이 가능하도록 하였다.

학생이 선별 된 이후에 수업을 시작하게 되면, 첫 중재 회기에서 미리 수업지도안에 적혀있던 내용을 참고하여 이번 수업에서 학생들이 무엇을 공부하고 연습하게 되며, 어떠한 방식으로 수업이 진행될 지에 대한 설명을 하게 된다. 이번 수업을 통해서 학생들이 어느 정도 읽기유창성이 향상되어야 할지를 설명해 주며, 해당 수준을 성취하였을 경우 학생들이 원하는 보상으로 이어질 수 있다고 설명하였다. 또한 학습목표를 준비 및 도입단계에서 학생에게 명확하게 설명해주어 이번 수업을 통해 학생이 어떤 부분을 성취해야 하는지를 알 수 있도록 하였다.

나. 전개단계

비계설정 중재 프로그램에서 가장 중요한 요소는 읽기에서의 역할이 점차 교사에게서 학생에게로 넘어가는 것이다. 교사는 처음에 지문을 직접 두 번씩 읽어준 후, 학생이 지문을 직접 읽는데 이 때, 교사는 학생이 보이는 오류를 기록해둔다. 학생이 지문을 읽은 후, 교사는 학생이 보이는 오류 패턴을 학생에게 직접 설명해주고, 학생이 자신이 보였던 오류를 이해할 수 있도록 하였다. 학생은 자신의 오류 패턴을 이해하고, 오류가 있었던 부분을 교사가 다시 읽어주는 시간을 가진다. 그리고, 학

생은 교사가 읽어주었던 학생의 오류부분을 본인이 직접 읽으며, 이 때 교사는 학생의 오류를 다시 기록하도록 한다. 이와 같은 절차를 반복적으로 수행하면서 학생의 오류를 줄여나간다. 학생의 오류가 감소할수록 학생은 지문을 처음부터 끝까지 읽는 시간을 갖도록 함으로서 교사의 도움 없이 학생이 직접 지문 전체를 읽을 수 있도록 하였다. 1회기의 수업 안에서 지속적인 교사의 시범과 학생의 글 읽기, 그리고 학생이 보이는 오류 패턴 분석을 통한 연습을 통해 학생의 읽기유창성 향상을 가능하도록 한다. 수업 전개 방식을 표로 나타내면 <표 III-8>과 같다.

<표 III-8> 비계설정 중재 프로그램 수업 전개 방식		
도입	배경지식 활성화 단계	학습동기 유발
	교수적 도움 준비	학습목표 확인
전개	문제 해결을 위한 활동 단계	<div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">교사 시범</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">학생 글 읽기</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">오류 패턴 분석</div> </div>
	교수적 도움 단계	
	연습격려·도움철회	
정리	정리 및 적용단계	다음 수업 학습내용 안내

다. 정리단계

정리단계에서는 학생이 학습한 내용을 확인을 하고, 목표를 달성하였을 시 칭찬과 격려를 함께 해주도록 한다. 비계설정의 중요한 요소는 근접발달영역에서 학습이 이루어지도록 한다는 점이 가장 큰 특징이지만, 학생에게 칭찬과 격려를 제공하여 학생이 학습에 적극적으로 참여할 수 있는 분위기를 조성하는 것이다. 읽기부진 학생의 특성상 읽기에 대한 거부감 및 어려움을 극복하기 위해 학생에게 긍정적인 피드백을 제공하는 것은 본 프로그램의 중요한 요소라고 할 수 있다. 또한 다음 회기에 진행될 수업의 학습목표를 간단하게 설명을 하여 다음 수업에 진행될 내용을 학

생이 미리 예측할 수 있도록 한다. 또한, 중재가 끝나기 전에 읽기유창성 검사를 실시하며, 읽기이해 검사가 있을 경우 함께 읽기이해 검사를 실시하고 해당 회기를 마무리 한다.

4) 타당도

가. 전문가 타당도

본 연구가 비계설정전략에 기반한 읽기 교수임을 확인하기 위해 전문가 타당도를 실시하였다. 타당도 평정 척도는 김은삼(2014)이 직접교수 프로그램의 타당도를 확인하기 위해 개발한 척도를 비계설정 전략의 요소 등을 고려하여 수정하였다. 내용 타당도 측정을 위한 평정 척도는 [부록 2]에 제시되어 있다. 본 타당도 측정에는 특수교육전공 박사과정 1인, 중학교 국어교육전공 교사 2인이 본 읽기 교수에서 사용하는 읽기자료 지문, 교사용 스크립트, 그리고 각 단계별 학습목표를 확인하고, 연구에 대한 연구자의 설명을 들은 후 평가하여 평균 4.3점을 받았다.

나. 예비타당도

본 읽기 교수의 효과성을 검증하기 위해 1회기의 수업을 실시한 후 중재를 받기 전과 후에 읽기유창성 점수를 확인하였다. 1단계-1차시 수업을 진행하였으며, 대상은 3학년 여학생으로서 기초선 검사를 실시하였을 때 182점을 기록하였다. 1차시 수업을 마친 후 학생의 읽기유창성 점수는 190점으로 9점 상승하여 본 연구의 예비 타당도를 검증 하였다.

4. 연구 절차

1) 실험 기간

본 연구는 2017년 5월 22일부터 10월 30일까지 24주 동안 이루어 졌으며, 중재는 매 주 1회, 40분씩 총 13회기에 걸쳐 실시하였다. 구체적인 내용은 다음 <표 III-9>와 같다.

<표 Ⅲ-9> 실험 기간 및 회기 수

구분	기간
대상 학생 선정 및 준비	2017.05.22.~06.12
기초선	2017.06.19.~06.22.
중재	2017.06.26.~09.28
유지	2017.10.12.~10.30

2) 실험 장소

해당 학생이 재학중인 지역아동센터 내에 독립된 교실에서 본 읽기 교수를 진행하였다. 책상에는 수업에 필요한 교재와 필기도구, 각 수업 차시 때 필요한 교수, 그리고 녹음을 위한 스마트폰만 있었으며, 학생과 교사가 1:1로 진행될 수 있도록 조용한 공간에서 진행하였다.

3) 실험 절차

(1) 기초선

중재를 제공하지 않은 상태에서 학생들의 읽기유창성 및 읽기이해력을 측정하기 위해 기초선 자료를 수집하였다. 대상자간 중다기초선 설계 방법에 따라 학생 A, B, C, D는 모두 각기 다른 기초선 측정 기간을 거쳤다.

(2) 중재

비계설정 중재 프로그램을 활용하여 40분 동안 총 13회기의 중재를 제공하였다. 매주 1회 진행되었으며, 중재 방식은 연구자가 먼저 학생에게 시범을 보이고, 학생이 추후에 이를 따라하는 방식으로 진행되었다. 수업이 끝난 후에 학생의 읽기유창성 진전도를 확인하는 형성평가를 수행하였다. 약 3~4회기 간격으로 읽기이해 진전도를 확인하는 형성평가를 실시하였다.

(3) 유지

비계설정 중재 프로그램을 통해 향상된 읽기유창성이 중재 후에도 지속되는지를 알아보기 위해 유지 검사를 실시하였다. 유지검사는 총 3회로 구성되어 중재 종료 일로부터 2주 후에 매주 1회씩 총 3회 실시되었다.

5. 자료 수집 및 결과 처리

1) 읽기유창성 변화 자료 수집 및 처리

기초선, 중재, 그리고 유지기간 동안에 읽기유창성 검사를 실시하였다. 매주 1회씩 있을 중재회기 때마다 읽기유창성 검사 측정을 위해 BASA: Reading을 실시하였으며, 결과를 각각 표와 그래프로 나타내어 시각적 분석을 실시하였다. 기초선, 중재, 유지기간 동안 읽기유창성 검사는 총 19회 실시하였다. 결과를 바탕으로 학생의 읽기유창성 오류패턴을 분석하여 중재가 진행되면서 오류패턴의 감소를 그래프로 분석하였다.

단일연구대상 분석방법으로서 연구의 안정성 등을 검증하기 위해 각 학생마다 조건 내, 조건 간 분석, 그리고 PND 점수를 계산하여 기록하였다.

자료분석에 있어서 응용행동분석에서 가장 자주 사용하는 방법 중 하나인 시각적 분석(Visual analysis)을 사용하여(Richards, Taylor, & Ramasamy, 1997) 읽기유창성의 변화를 분석하였다. Copper, Heron, & Hward(1987)가 제시한 시각적 분석이 지니는 장점을 이소현 등(2000)은 다음과 같이 네 가지로 정리하였다.

첫째, 목표행동이 통계적인 유의도를 보일 정도로 크게 변화되지 않으 srudnn에도 사회적 유의도 측면에서의 변화가 충분히 탐지되므로 교육적 또는 임상적으로 중요한 자료로 채택될 수 있다.

둘째, 강력한 결과 또는 사회적으로 유의미한 결과를 일으키는 독립변인들을 판별하기 위해 사용될 수 있다.

셋째, 중재의 저난적인 효과만을 보기보다는 자료의 모든 측면을 주의깊게 점검함으로써 변동성의 근원을 결정할수 있게 해준다.

넷째, 통계적 분석에 비해 좀더 융통성이 있다. 개인별 자료 양상에 초점을 맞추기 때문에 개별적으로 융통성있는 결과를 산출할 수 있다.

시각적 분석은 실험조건 내의 자료분석과 실험조건 간의 자료분석으로 나뉘어 진다. 실험조건 내의 자료분석은 예를 들어 기초선 단계에서 수집한 데이터를 바탕으

로 자료점의 수, 수행수준의 변동성, 수행 수준의 정도, 방향 및 정도 등 네 가지를 바탕으로 분석을 하는 것을 말하며(Cooper, Heron, & Heward, 1987), 실험조건 간의 자료분석은 독립변인과 종속변인간의 기능적인 관계를 입증하기 위한 분석을 말한다. 실험조건 간의 자료분석에서는 실험조건이 변경될 때(중재가 시작될 때) 행동 수준에서 즉각적인 변화가 있는지, 실험조건 내에서도 마찬가지로 실험조건 간에도 전반적인 수행 수준에서 변화가 있는지, 그리고 실험조건의 변경과 함께 경향의 변화가 발생하는지 등 세 가지를 바탕으로 분석을 한다.

실험조건 내의 자료분석에서의 첫 번째 정보인 자료점의 수는 기초선에서 3~10회까지 수집되어야 한다. 종속변인에 따라서 기초선 자료점의 수가 제한되는 경우가 있는데(자해행동 등과 같은 위험행동), 본 연구에서는 위험행동이 아니므로 충분한 기초선 자료의 수집이 가능하다. 행동의 수준(level of behavior)에서는 안정성(stability)의 정도와 변화의 정도를 분석하여 수행수준의 변동성과 수행수준의 정도를 분석하게 된다. 각 조건에서 중앙값을 기준으로 25% 이내에 데이터가 80% 이상이 포함되어 있으면, 이를 안정적이라고 말한다(Gast & Sprinngs, 2010). 방향 및 정도는 경향(trend)이라는 표시선을 통해 검토할 수 있다. White와 Haring(1980)이 제시한 반분법(split-middle)을 통해 경향선을 그리며, 이를 바탕으로 그래프의 경향을 신뢰롭게 파악할 수 있다.

실험조건 간의 자료분석에서는 첫 째로 중재가 시작되었을 때 행동 수준이 즉각적으로 변화하였는지를 분석하게 되며, 둘 째로 기초선과 중재기간에서 각각 나타난 데이터간의 범위를 시각적으로 분석하게 된다. 또한 구체적으로 실험조건 간의 데이터를 비교하기 위해 비중복비율(Percentage of Non-overlapping Data)와 중복비율(Percentage of Overlapping Data)을 계산산하며, 비중복비율은 클수록, 중복비율은 작을수록 중재의 효과가 크다는 것을 의미한다. 마지막으로 경향의 변화는 실험조건 내의 자료분석고가 마찬가지로 반분법을 이용하여 중재가 시작되었을 때 종속변인이 어떤 경향으로 변화하는지를 분석할 수 있게 한다.

2) 읽기이해 변화 자료 수집 및 처리

기초선, 중재, 그리고 유지기간 동안에 BASA: Reading comprehension을 실시하였다. 약, 3~4주 간격으로 진전도 검사를 실시하였으며, 마지막으로 유지 기간에 한번 실시하여 그 결과를 각각 표와 그래프로 나타내어 시각적 분석을 실시하였다. 사전검사, 기초선, 중재, 유지기간 동안 읽기이해 검사는 총 5회 실시하였다.

3) 읽기태도 변화 자료 수집 및 처리

비계설정 중재 프로그램이 읽기태도에 미치는 효과는 사전-사후 설계에 따라 중재 전·후에 초등학교 읽기태도 검사를 실시하였다. 한국판 초등학생용 읽기태도 검사도구(KERAS)]를 중재 전 검사와 중재 이후 검사에서 나타난 점수를 하위영역인 여가를 위한 읽기태도(reading attitude toward recreation)와 학습을 위한 읽기태도(reading attitude toward learning)로 분류하였으며, 읽기태도에 대한 각 하위영역과 총점수를 표와 그래프로 나타내어 분석하였다.

4) 중재충실도 평가

본 연구가 계획대로 중재를 충실히 수행하였는지를 점검하기 위해 중재충실도 평가를 실시하였다. 중재충실도는 전체 13회기 중 3회기 실시하였다. 비계설정 중재 프로그램에 대한 설명을 듣고, 특수교육전공 석사과정 1인은 연구자가 중재하는 교실에서 직접 중재 과정을 모두 지켜본 후, 중재가 계획대로 충분히 이행되었는지를 평가하였고, 12개 항목을 5점 척도로 평가하였다. 평가요소는 중재수행과 관계있는 12개 항목을 각각 5점 척도로 평가하였고, 이를 100점 만점으로 환산하여 산출하였다. 중재충실도는 각각 91.6, 95, 93점으로서 평균 93점이었다. 중재충실도 체크리스트는 [부록 3]에 제시되었다.

IV. 연구 결과

본 연구는 읽기유창성 향상을 위한 비계설정 중재 프로그램이 초등학생의 읽기유창성, 읽기이해, 그리고 읽기태도에 미치는 영향을 알아보고자 하였으며 그 결과는 다음과 같다.

1. 읽기유창성에 미치는 효과

비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 학생의 읽기유창성에 미치는 효과를 알아보기 위하여 대상자간 중다기초선 설계를 사용하여 기초선, 중재, 유지의 결과를 분석하였다. 기초선은 처음으로 중재를 시작하는 학생의 경우 3회 실시하여 측정하였다. 그리고, 중재를 실시하면서 매 중재 회기마다 수업이 끝나기 1분 전에 읽기유창성 검사를 실시하였다. 아직 중재를 실시하지 않은 다른 학생들은 2회의 기초선을 추가적으로 실시하고, 안정적인 기초선이 보일 때마다 새롭게 중재를 추가적으로 실시하였다. 그 결과 첫 번째 학생이 중재를 시작한 이후에 두 번째 학생은 첫 번째 학생이 중재를 실시한 지 2주 후에 중재를 시작하였으며, 세 번째 학생은 이로부터 2주 뒤, 그리고 네 번째 학생은 세 번째 학생으로부터 2주 뒤에 중재를 시작하였다. 최종적으로 4명의 학생이 모두 중재를 실시한 시기는 첫 번째 학생이 중재를 실시한 후 6주가 지난 후가 되었다. 유지는 마지막 중재가 끝난 후 2주 후에 매주 1회씩 총 3회 자료를 수집하였다. 읽기유창성은 BASA: Reading 검사도구를 사용하여 측정하였다.

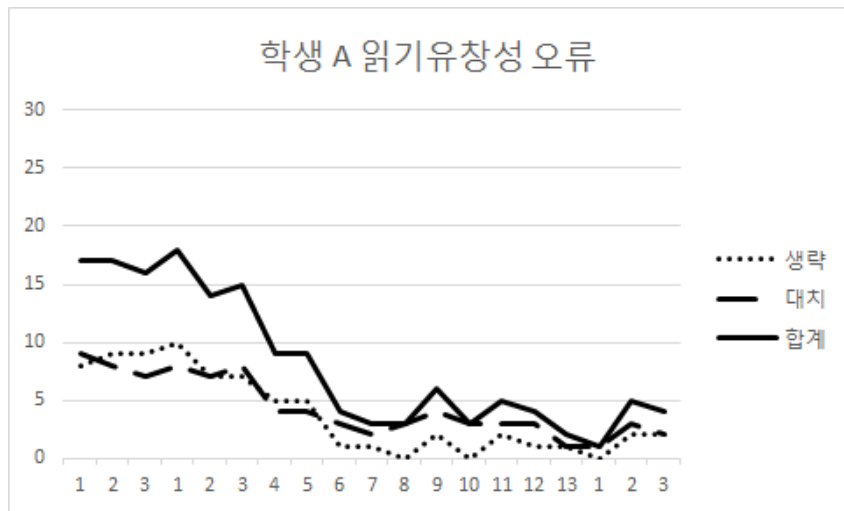
1) 읽기유창성의 정확성 및 오류 분석

(1) 학생 A

학생 A가 보이는 읽기유창성 오류의 특성은 쌍자음, ㅂ, ㄴ 받침, ㅈ, ㅊ를 읽을 때 오류를 보이거나 읽기의 속도가 느린 모습을 보였다. 또한 조사와 같이 각 단어의 끝을 다른 글자로 바꿔서 말하는 대치의 오류를 많이 보였으며, 동학년인 초등학교 3학년 학생들의 평균적인 읽기유창성에 비해 현저히 느린 모습을 보였다. [그림 IV-1]은 학생 A의 오류패턴에 대한 분석이다.

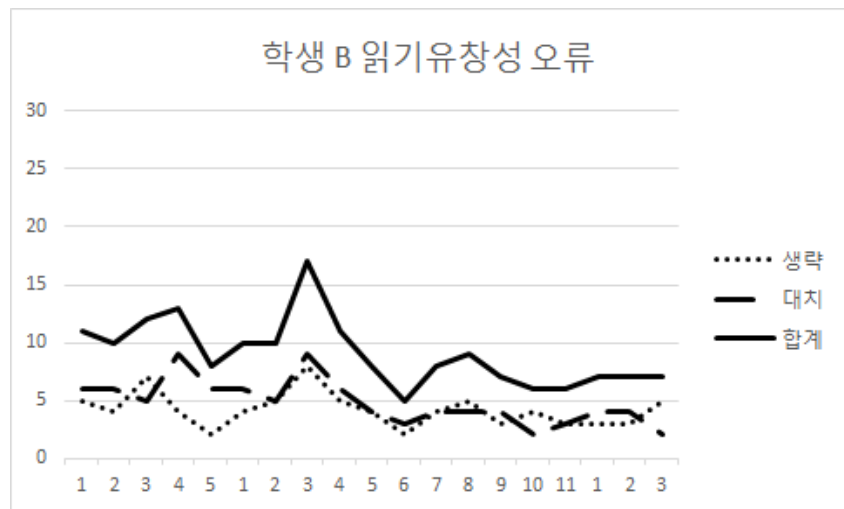
학생 A는 중재가 진행되면서 ㅂ, ㄴ 받침의 오류가 지속적으로 감소하였다. 또한 ㅈ, ㅊ가 모음으로 있는 단어들을 읽을 때에도 점차 빠르게 읽어 내려가는 모습을

보였다. 각 단어의 조사를 생략해서 읽어 내려가던 습관도 현저하게 감소하였다.



[그림 IV-1] 학생 A 읽기유창성 오류 변화

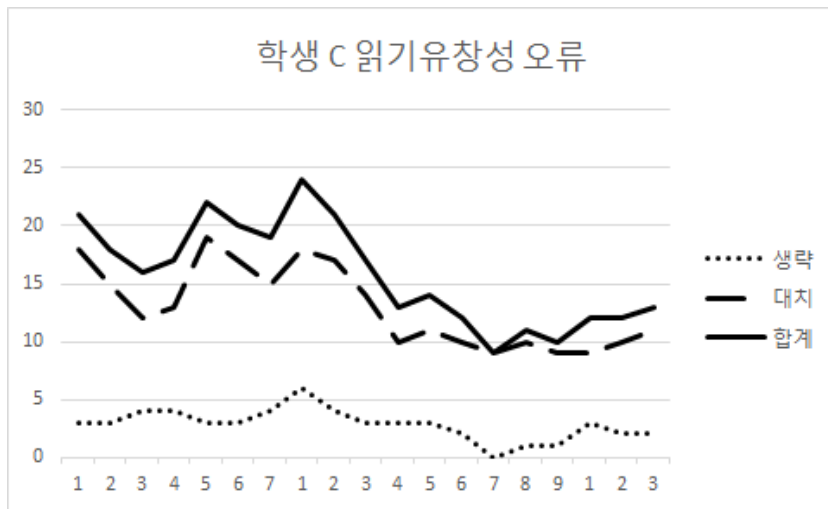
(2) 학생 B는 특히 쌍자음이 있는 글자를 정확하게 읽지 못하였다. ㄱ, ㄷ, ㅅ, ㅈ을 ㄱ, ㄷ, ㅅ, ㅈ로 바꿔서 읽는 모습을 많이 보였으나 중재가 진행되면 이러한 모습은 많이 줄어들었다. 또한 ㄴ이 들어가는 단어를 ㅇ으로 바꿔 말하는 오류를 보이곤 했는데 이러한 오류도 감소하는 모습을 보였다. 학생 B의 오류 패턴에 대한 분석은 [그림 IV-2]과 같다.



[그림 IV-2] 학생 B 읽기유창성 오류 변화

(3) 학생 C

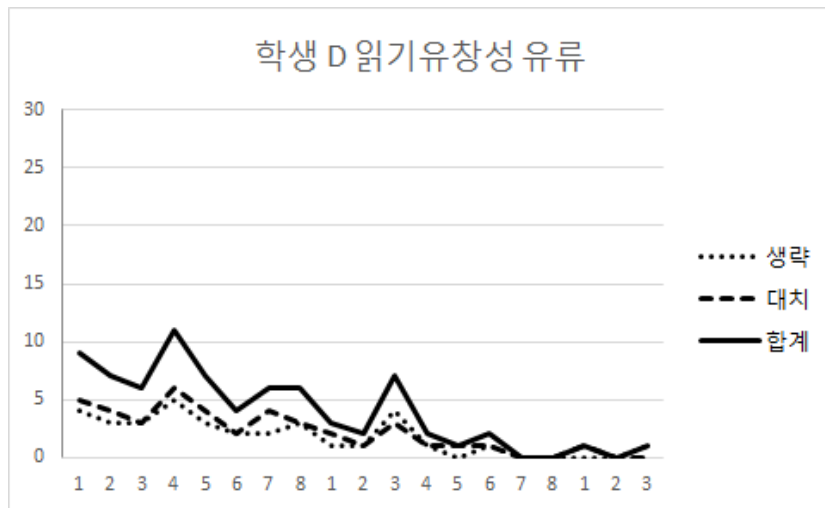
학생 C는 쌍자음이 있는 단어, 이중모음, 그리고 전체적으로 발음을 정확하게 못하는 모습을 보였으며 읽어 내려가는 속도 또한 느린 편이었다. 글자를 생략하고 건너뛰고 읽는 경우는 많지 않았으나, 발음이 정확하지 않고 다른 글자로 발음하는 경우가 많은 편 이었다. 중재가 진행되면서 다른 글자로 읽는 대치 오류가 감소하는 모습을 볼 수 있었다. 학생 C의 오류 패턴에 대한 분석은 [그림 IV-3]과 같다.



[그림 IV-3] 학생 C 읽기유창성 오류 변화

(4) 학생 D

학생 D는 쌍자음, 그리고 이중모음이 있는 글자를 잘못 읽거나 생략해서 읽는 모습을 볼 수 있었다. 중재가 진행되면서 빠르게 오류 횟수가 감소하였다. 학생 D의 읽기유창성 오류 패턴은 [그림 IV-4]과 같다.



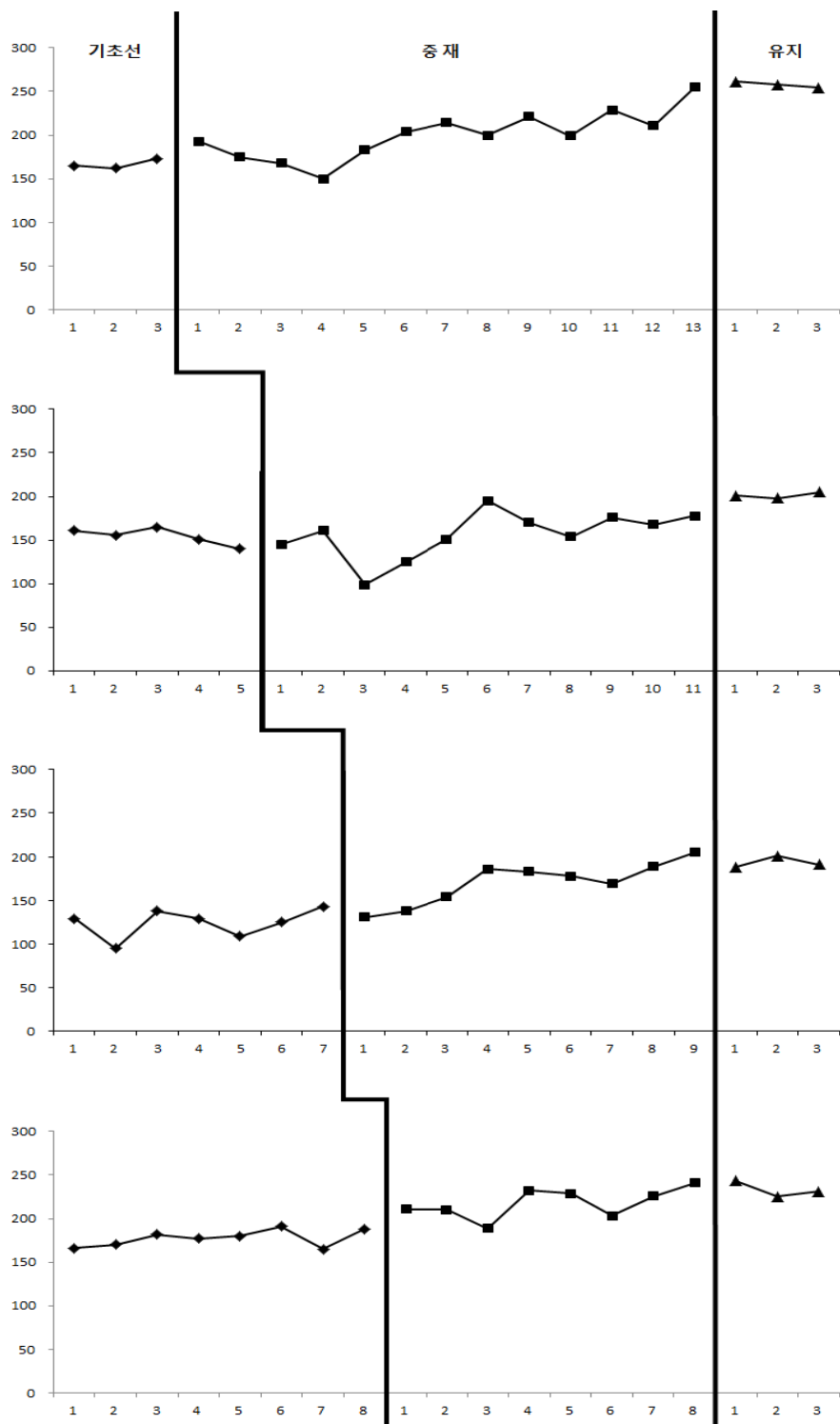
[그림 IV-4] 학생 D 읽기유창성 오류 변화

2) 읽기유창성 변화

학생들의 읽기유창성의 정확성 및 유창성을 파악하고, 오류를 분석하기 위해 매 중재회기가 끝날 때마다 BASA: Reading을 통해 읽기유창성을 평가하였다. 중재 전, 중, 그리고 후 학생들의 읽기유창성 수행 수준은 <표 IV-1>에 제시되어 있으며, 변화양상은 [그림 IV-5]의 그래프를 통해 나타내었다. 연구 대상자들의 읽기유창성 변화 양상을 살펴 볼 때, 4명 모두 중재기간 동안 읽기유창성이 향상되었다.

<표 IV-1> 읽기유창성 점수

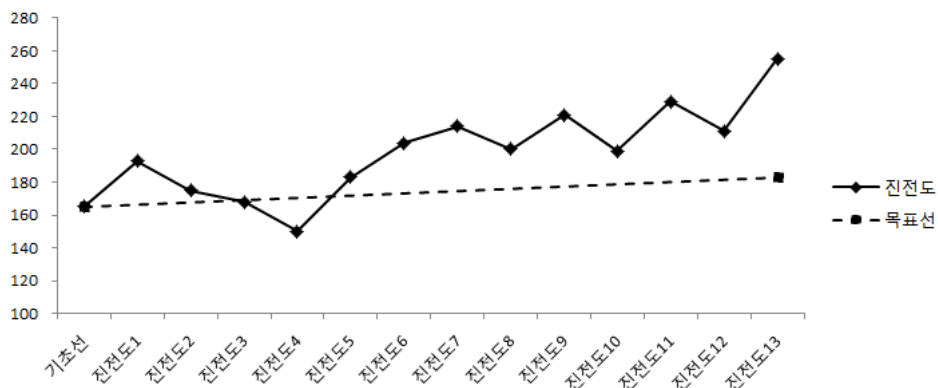
	학생A	학생B	학생C	학생D
기초선	165	161	129	166
	162	156	95	170
	173	165	138	182
		151	129	177
		140	109	180
			125	191
			143	165
				188
중재	193			
	175			
	168	145		
	150	161		
	183	99	131	
	204	125	138	211
	214	151	154	210
	200	195	186	189
	221	170	183	232
	199	154	178	229
	229	176	169	203
	211	168	189	226
	255	178	205	241
유지	261	201	188	243
	258	198	201	225
	254	205	191	231



[그림 IV-5] 읽기유창성 점수 변화

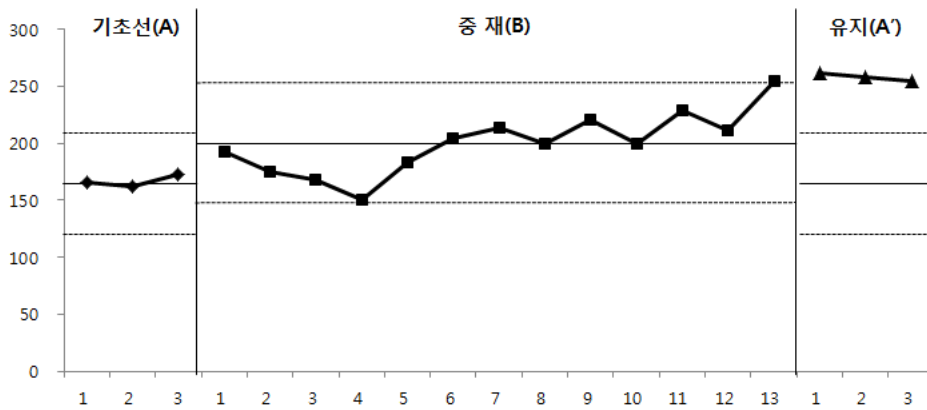
(1) 학생 A 읽기유창성

학생 A의 경우, 기초선의 중앙값이 165점으로서 동학년 대비 8%의 백분위 점수를 보이고 있으며, 해당 백분위 점수에 대한 목표 월 진전도는 6점으로 약 13주 후의 목표점수는 183점이었다. 마지막 중재회기까지 매 회기마다 약 7점의 진전도를 보여 최종적으로 마지막 중재단계에서의 읽기유창성 점수는 255점으로 목표점수인 183점을 달성하였으며, 최종적으로 마지막 중재에서 59%의 백분위 점수를 기록했다. 학생 A의 기초선 및 진전도에 대한 목표점수는 [그림 IV-6]과 같다.



[그림 IV-6] 학생 A 읽기유창성 목표선

학생 A의 기초선 및 중재에 대한 실험조건 내 시각적 분석은 [그림 IV-7], <표 IV-2>와 같다. 기초선(A)과 중재(B)를 비교했을 때 전반적으로 긍정적인 방향으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 기초선(A)은 3개의 데이터로 구성되어 있으며, 중앙값 165를 기준으로 25% 범위 이내에 모든 데이터가 100% 속해있으므로 안정적이었다. 중재(B)는 13개의 데이터로 구성되어 있으며, 중앙값 200을 기준으로 25% 범위 이내에 92.3%의 데이터가 속해있으므로 안정적이었다. 기초선(A)과 중재(B) 모두 안정적이었으며, 수준변화에서 알 수 있듯이 읽기유창성 점수는 상대적, 절대적으로 모두 상승하였다. 기초선(A)과 유지(A')를 비교했을 때, 유지 기간의 읽기유창성 점수는 기초선 기간의 중앙값인 165점의 25% 범위 이내에 모두 속하지 않으며, 더 높은 점수를 보이고 있다.

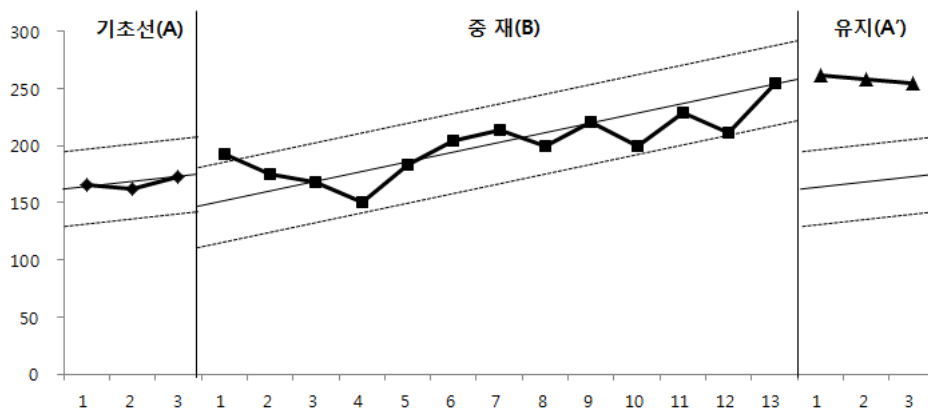


[그림 IV-7] 학생 A 읽기유창성 실험조건 내 분석

<표 IV-2> 학생 A 읽기유창성 실험조건 내 분석

조건 내	A	B
1. 조건 순서	1	2
2. 조건 길이	3	13
3. 수준		
3.1 중앙값	165	200
3.2 평균	167	200
3.3 범위	162-173	159-214
3.4-3.6 안정성 구간	안정적	안정적
4. 수준 변화		
4.1 상대적 변화	165-173	179-216
4.2 절대적 변화	165-173	193-255
5. 추세		
5.1 방향	가속	가속
5.2 안정성	안정적	안정적
5.3 중다 경로	없음	없음

학생 A의 기초선 및 중재에 대한 실험조건 간 시각적 분석은 [그림 IV-8], <표 IV-3>과 같다. 기초선과 중재를 비교했을 때 읽기유창성 점수는 긍정적인 방향으로 상승하는 모습을 보이고 있다. 단일대상 연구의 효과크기를 나타내는 비중복비율(PND)은 92%로 나타났다.



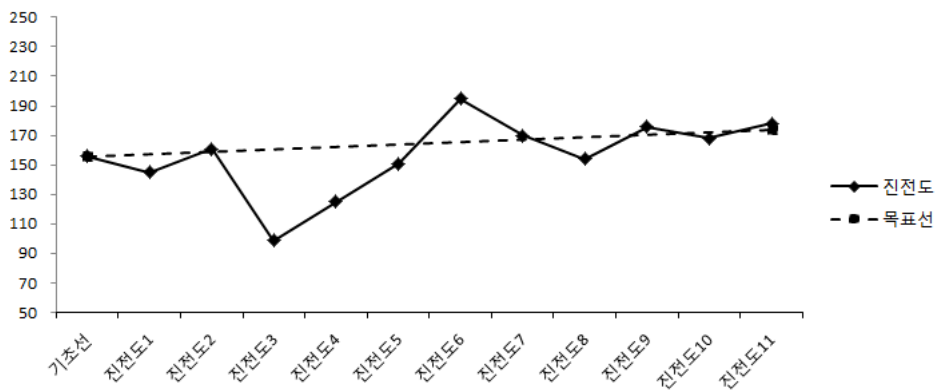
[그림 IV-8] 학생 A 읽기유창성 실험조건 간 분석

<표 IV-3> 학생 A 읽기유창성 실험조건 간 분석

조건 간	A	두 번째 조건
	B	첫 번째 조건
1. 변화된 변수의 숫자:		1 contingency
명시하기		
2. 추세 변화		
2.1 방향 변화		긍정적
2.2 효과		
2.3 안정성 변화		안정적 → 안정적
3. 수준 변화		
3.1 상대적 변화		214 → 173
3.2 절대적 변화		193 → 165
3.3 중앙값 변화		200 → 165
3.4 평균 변화		200 → 167
4. 데이터 중복		
4.1 PND		92%
4.2. POD		18%

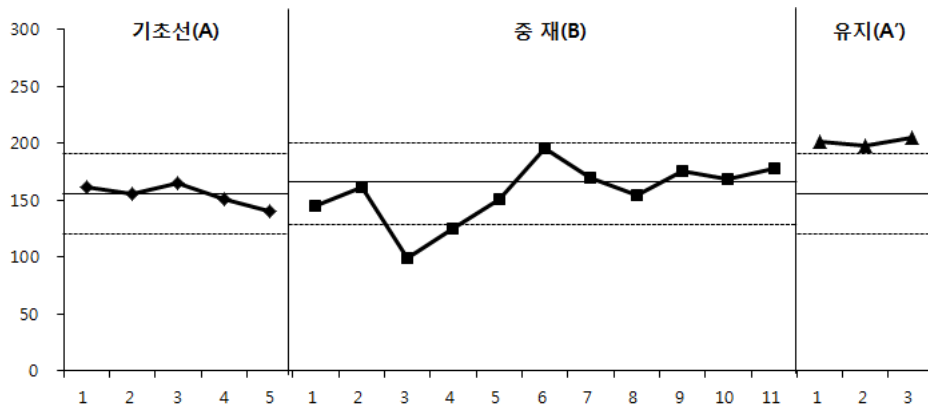
(2) 학생 B 읽기유창성

학생 B의 경우, 기초선의 중앙값이 156이며, 이는 동학년 대비 6%의 백분위 점수를 보여주고 있으며, 해당 백분위 점수에 대한 목표 월 진전도는 6점으로 11주 후의 목표점수는 174점이었다. 마지막 중재회기까지 매 회기 마다 약 2점의 진전도를 보여 최종적으로 마지막 중재단계에서의 읽기유창성 점수는 178점으로 목표점수인 174점을 달성하였으며, 최종적으로 마지막 중재에서 12%의 백분위 점수를 기록했다. 학생 B의 기초선 및 진전도에 대한 목표점수는 [그림 IV-9]과 같다.



[그림 IV-9] 학생 B 읽기유창성 목표선

학생 B의 기초선 및 중재에 대한 실험조건 내 시각적 분석은 [그림 IV-10], <표 IV-4>와 같다. 기초선(A)과 중재(B)를 비교했을 때 전반적으로 긍정적인 방향으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 기초선(A)는 6개의 데이터로 구성되어 있으며, 중앙값 156을 기준으로 25% 범위 이내에 모든 데이터가 100% 속해있으므로 안정적이었다. 중재(B)는 11개의 데이터로 구성되어 이으며, 중앙값 161을 기준으로 25% 범위 이내에 11개의 데이터 중 10개가 속해 90.9%가 속해있으므로 안정적었다. 기초선 수준에서의 상대적 변화는 158.5에서 145.5로 감소하였으며, 절대적 변화는 161에서 140으로 감소하였다. 중재 수준에서의 상대적 변화는 145에서 170으로 증가하였으며, 절대적 변화는 145에서 178로 증가하였다.. 기초선(A)과 유지(A')를 비교했을 유지 기간의 읽기유창성 점수는 기초선 기간의 중앙값인 156점의 25% 범위 이내에 모두 속하지 않으며, 더 높은 점수를 보이고 있다.

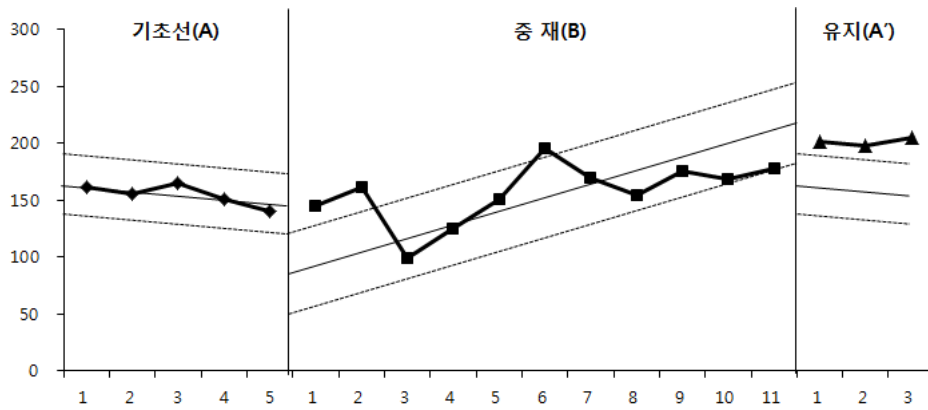


[그림 IV-10] 학생 B 읽기유창성 실험조건 내 분석

<표 IV-4> 학생 B 읽기유창성 실험조건 내 분석

조건 내	A1	B1
1. 조건 순서 :	1	2
2. 조건 길이 :	5	11
3. 수준		
3.1 중앙값	156	161
3.2 평균	154.6	156.5
3.3 범위	140-165	99-195
3.4-3.6 안정성 구간	안정적	안정적
4. 수준 변화		
4.1 상대적 변화	158.5-145.5	145-170
4.2 절대적 변화	161-140	145-178
5. 추세		
5.1 방향	감속	가속
5.2 안정성	안정적	가변적
5.3 중다 경로	없음	없음

학생 B의 기초선 및 중재에 대한 실험조건 간 시각적 분석은 [그림 IV-11], <표 IV-5>와 같다. 기초선과 중재를 비교했을 때 읽기유창성 점수는 긍정적인 방향으로 상승하는 모습을 보이고 있다. 단일대상 연구의 효과크기를 나타내는 비중복비율(PND)은 64%로 나타났다.



[그림 IV-11] 학생 B 읽기유창성 실험조건 간 분석

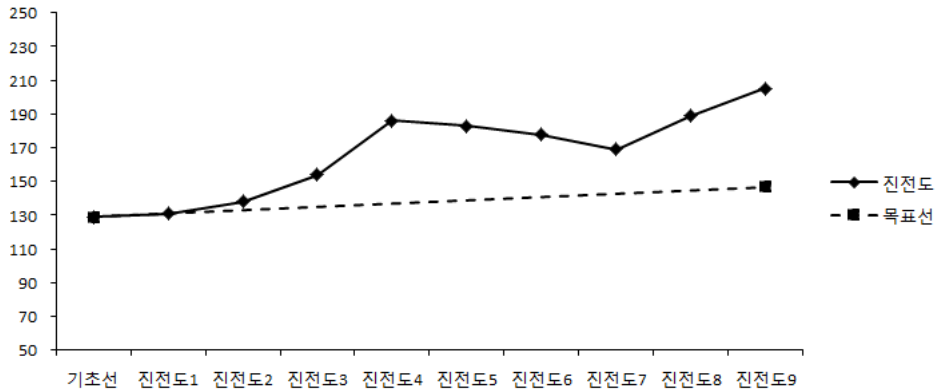
<표 IV-5> 학생 B 읽기유창성 조건 간 분석

조건 간	A	두 번째 조건
	B	첫 번째 조건
1. 변화된 변수의 숫자:		1 contingency
명시하기		
2. 추세 변화		
2.1 방향 변화		긍정적
2.2 효과		
2.3 안정성 변화		안정적 → 안정적
3. 수준 변화		
3.1 상대적 변화		170 → 145.5
3.2 절대적 변화		161 → 145
3.3 중앙값 변화		161 → 156
3.4 평균 변화		156.6 → 154.6
4. 데이터 중복		
4.1 PND		64%
4.2. POD		36%

(3) 학생 C 읽기유창성

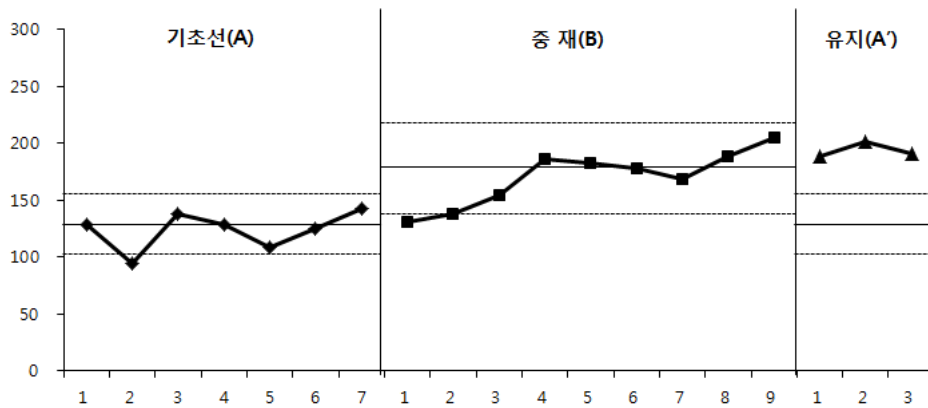
학생 C의 경우, 기초선의 중앙값이 129로서 동학년 대비 2%의 백분위 점수를 보

이고 있으며, 해당 백분위 점수에 대한 목표 월 진전도는 8점으로 약 9주 후의 목표점수는 147점이었다. 마지막 중재회기까지 매 회기 마다 약 8점의 진전도를 보여 최종적으로 마지막 중재단계에서의 읽기유창성 점수는 205점으로 목표점수인 147점을 달성하였으며, 최종적으로 마지막 중재에서 25%의 백분위 점수를 기록했다. 학생 C 기초선 및 진전도에 대한 목표점수는 [그림 IV-12]와 같다.



[그림 IV-12] 학생 C 읽기유창성 목표선

학생 C의 기초선 및 중재에 대한 실험조건 내 시각적 분석은 [그림 IV-13], <표 IV-2>와 같다. 기초선(A)과 중재(B)를 비교했을 때 전반적으로 긍정적인 방향으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 기초선(A)는 7개의 데이터로 구성되어 있으며, 중앙값 129를 기준으로 25% 범위 이내에 모든 데이터가 100% 속해있으므로 안정적이었다. 중재(B)는 9개의 데이터로 구성되어 있으며, 중앙값 178을 기준으로 25% 범위 이내에 9개의 데이터 중 8개가 속해 88.9%가 속해있으므로 안정적이었다. 기초선 수준에서의 상대적 변화는 129에서 125로 감소하였으며, 절대적 변화는 129에서 143으로 증가하였다. 중재 수준에서의 상대적 변화는 146에서 183.5로 증가하였으며, 절대적 변화는 131에서 205로 증가하였다. 기초선과 중재 모두 안정적이었으며, 기초선(A)과 유지(A')를 비교했을 유지 기간의 읽기유창성 점수는 기초선 기간의 중앙값인 129점의 25% 범위 이내에 모두 속하지 않으며, 더 높은 점수를 보이고 있다.

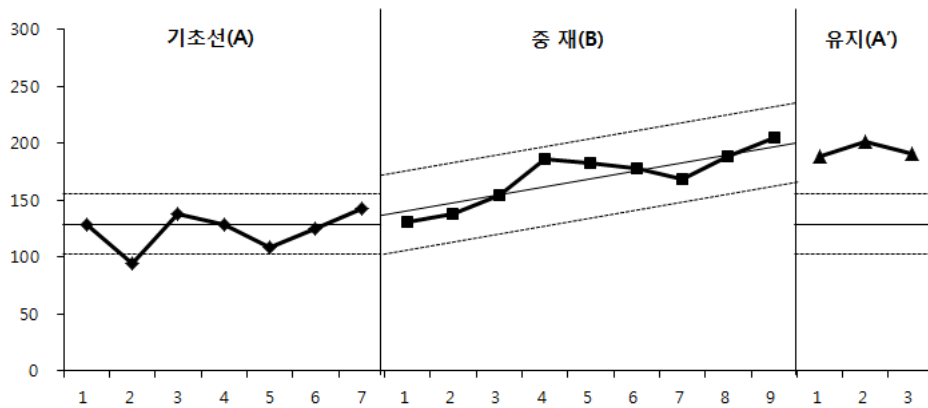


[그림 IV-13] 학생 C 읽기유창성 실험조건 내 분석

<표 IV-6> 학생 C 읽기유창성 실험조건 내 분석

조건 내	A1	B1
1. 조건 순서 :	1	2
2. 조건 길이 :	7	9
3. 수준		
3.1 중앙값	129	178
3.2 평균	124	170.3
3.3 범위	95-143	131-205
3.4-3.6 안정성 구간	안정적	안정적
4. 수준 변화		
4.1 상대적 변화	129-125	146-183.5
4.2 절대적 변화	129-143	131-205
5. 추세		
5.1 방향	가속	가속
5.2 안정성	안정적	안정적
5.3 중다 경로	없음	없음

학생 C의 기초선 및 중재에 대한 실험조건 간 시각적 분석은 [그림 IV-14], <표 IV-7>와 같다. 기초선과 중재를 비교했을 때 읽기유창성 점수는 긍정적인 방향으로 상승하는 모습을 보이고 있다. 단일대상 연구의 효과크기를 나타내는 비중복비율(PND)은 78%로 나타났다.



[그림 IV-14] 학생 C 읽기유창성 실험조건 간 분석

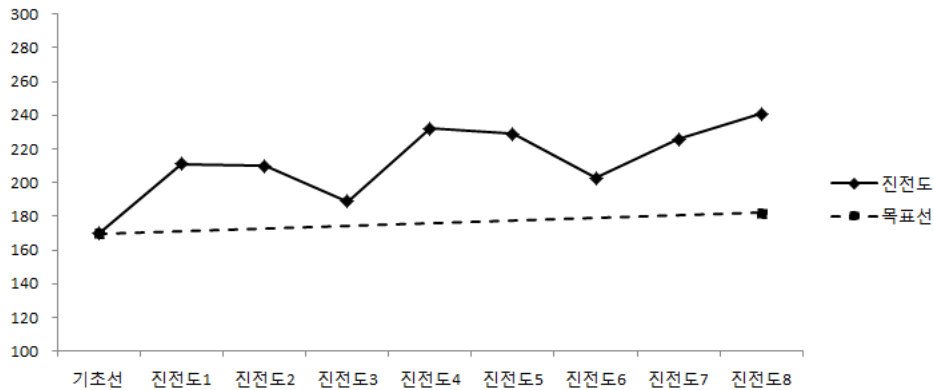
<표 IV-7> 학생 C 읽기유창성 실험조건 간 분석

조건 간	A	두 번째 조건
	B	첫 번째 조건
1. 변화된 변수의 숫자:		1 contingency
명시하기		
2. 추세 변화		
2.1 방향 변화		긍정적
2.2 효과		
2.3 안정성 변화		안정적 → 안정적
3. 수준 변화		
3.1 상대적 변화		183.5 → 125
3.2 절대적 변화		131 → 129
3.3 중앙값 변화		129 → 178
3.4 평균 변화		170.3 → 124
4. 데이터 중복		
4.1 PND		78%
4.2. POD		22%

(4) 학생 D 읽기유창성

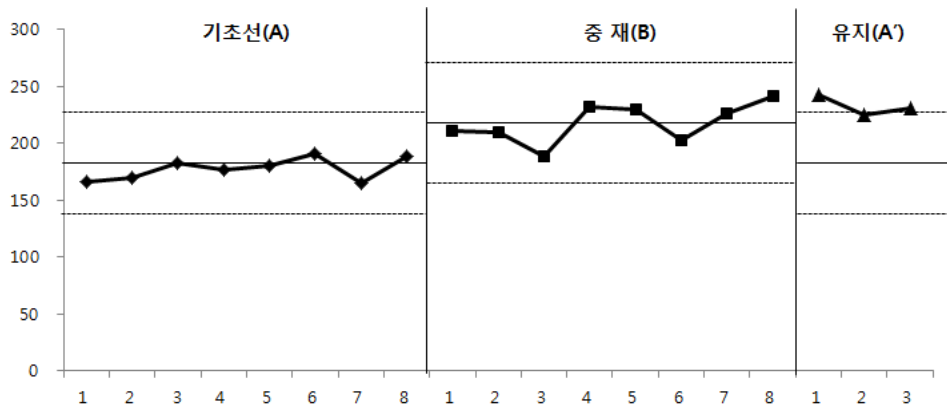
학생 D의 경우, 기초선의 중앙값이 170으로서 동학년 대비 10%의 백분위 점수를

보이고 있으며, 해당 백분위 점수에 대한 목표 월 진전도는 6점으로 약 8주 후의 목표점수는 182점이었다. 마지막 중재회기까지 매 회기 마다 약 9점의 진전도를 보여 최종적으로 마지막 중재단계에서의 읽기유창성 점수는 241점으로 49%의 백분위 점수를 기록했다. 학생 D의 기초선 및 진전도에 대한 목표점수는 [그림 IV-15]와 같다.



[그림 IV-15] 학생 D 읽기유창성 목표선

학생 D의 기초선 및 중재에 대한 실험조건 내 시각적 분석은 [그림 IV-16], <표 IV-8>와 같다. 기초선(A)과 중재(B)를 비교했을 때 전반적으로 긍정적인 방향으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 기초선(A)은 8개의 데이터로 구성되어 있으며, 중앙값 178.5를 기준으로 25% 범위 이내에 모든 데이터가 100% 속해있으므로 안정적이었다. 중재(B)는 8개의 데이터로 구성되어 있으며, 중앙값 218.5를 기준으로 25% 범위 이내에 모두 속해있으므로 안정적이었다. 기초선과 중재 모두 안정적이었으며, 수준 변화에서도 읽기유창성 점수는 상대적, 절대적으로 모두 상승하였다. 기초선(A)과 유지(A')를 비교했을 유지 기간의 읽기유창성 점수는 기초선 기간의 중앙값인 178.5점의 25% 범위 이내에 모두 속하지 않으며, 더 높은 점수를 보이고 있다.

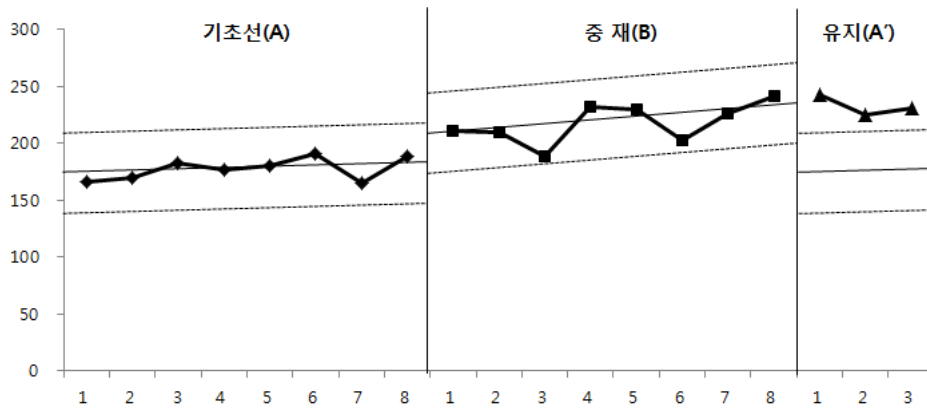


[그림 IV-16] 학생 D 읽기유창성 실험조건 내 분석

<표 IV-8> 학생 D 읽기유창성 실험조건 내 분석

조건 내	A1	B1
1. 조건 순서 :	1	2
2. 조건 길이 :	8	8
3. 수준		
3.1 중앙값	178.5	218.5
3.2 평균	177	218
3.3 범위	165-191	189-241
3.4-3.6 안정성 구간	안정적	안정적
4. 수준 변화		
4.1 상대적 변화	176-178	199.5-214.5
4.2 절대적 변화	166-188	211-241
5. 추세		
5.1 방향	가속	가속
5.2 안정성	안정적	안정적
5.3 중다 경로	없음	없음

학생 D의 기초선 및 중재에 대한 실험조건 간 시각적 분석은 [그림 IV-17], <표 IV-9>와 같다. 기초선과 중재를 비교했을 때 읽기유창성 점수는 긍정적인 방향으로 상승하는 모습을 보이고 있다. 단일대상 연구의 효과크기를 나타내는 비중복비율(PND)은 88%로 나타났다.



[그림 IV-17] 학생 D 읽기유창성 실험조건 간 분석

<표 IV-9> 학생 D 읽기유창성 실험조건 간 분석

조건 간	A	두 번째 조건
	B	첫 번째 조건
1. 변화된 변수의 숫자:		1 contingency
명시하기		
2. 추세 변화		
2.1 방향 변화		긍정적
2.2 효과		
2.3 안정성 변화		안정적->안정적
3. 수준 변화		
3.1 상대적 변화		214.5 → 178
3.2 절대적 변화		211 → 166
3.3 중앙값 변화		218.5 → 178.5
3.4 평균 변화		218 → 177
4. 데이터 중복		
4.1 PND		88%
4.2. POD		12%

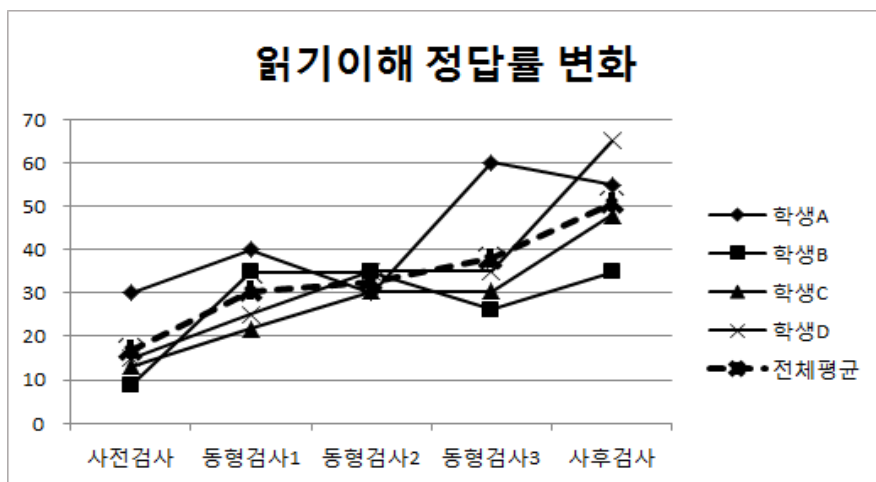
2. 읽기이해에 미치는 효과

1) 읽기이해의 변화

비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 학생의 읽기이해에 미치는 효과를 알아보기 위해 BASA: Reading Comprehension 검사지를 이용하여 중재 실시 후 실시하였다. 첫 기초선 측정 때 사전검사로써 읽기이해검사를 실시하였으며, 사전검사 이후, 총 3번의 진전도를 측정하였다. 또한 3번의 진전도 검사 후, 유지기간에 최종적으로 사후검사를 1회 실시하였다. 총 사전검사 1회, 진전도 검사 3회, 그리고 사후검사 1회로 5회 실시하였다. 읽기이해 정답률의 변화는 <표 IV-10>, [그림 IV-18], [그림 IV-19]와 같다.

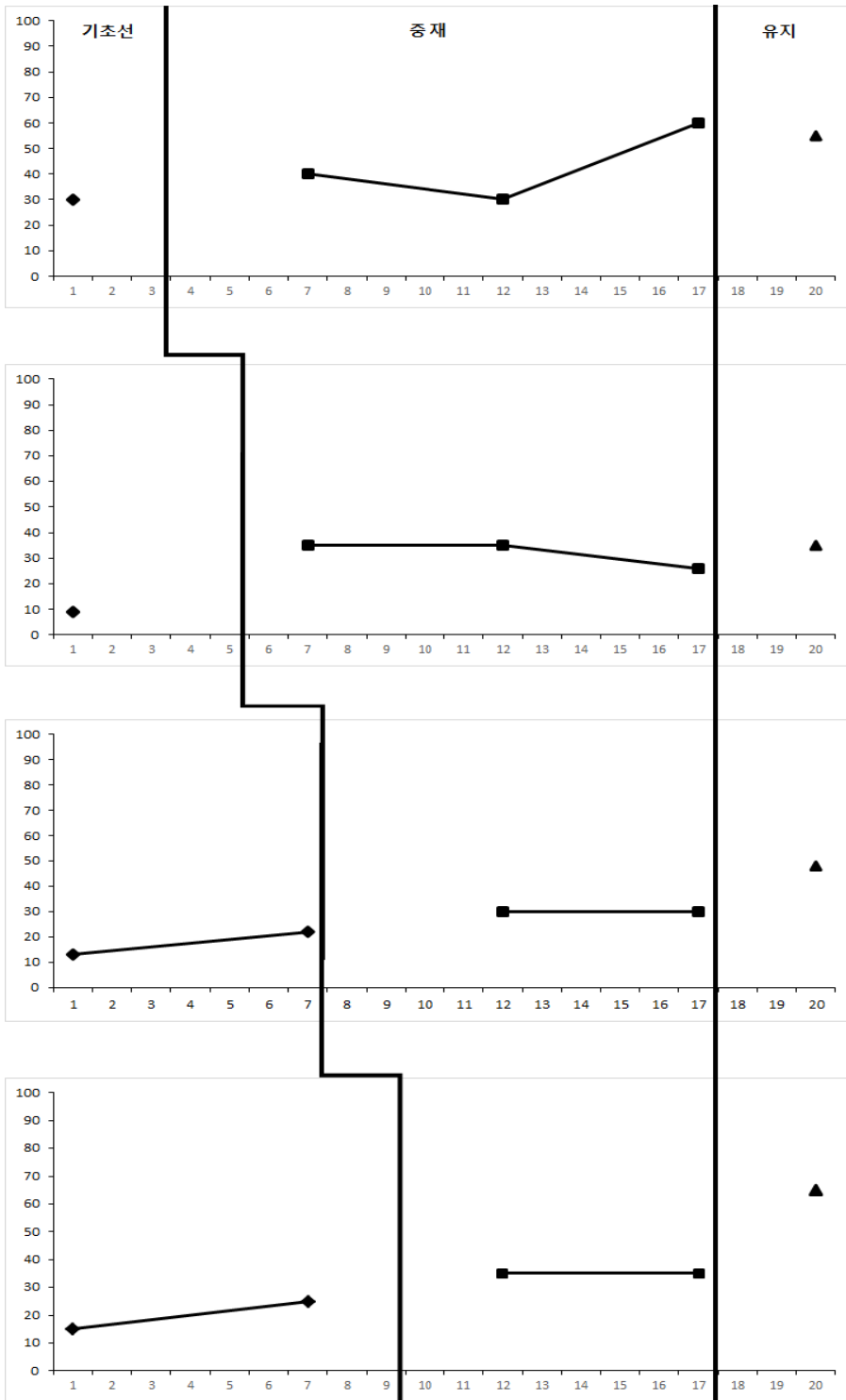
<표 IV-10> 읽기이해 정답률 변화

	사전검사	동형검사1	동형검사2	동형검사3	사후검사
학생A	30	40	30	60	55
학생B	9	35	35	26	35
학생C	13	22	30	30	48
학생D	15	25	35	35	65
전체평균	17	30	33	38	51



[그림 IV-18] 읽기이해 정답률 변화(1)

읽기이해 정답률은 사전검사 평균 17%였으며, 총 3회의 진전도 검사에서 각각 30%, 33%, 38% 였다. 또한 읽기이해 정답률이 유지되었는가를 알아보기 위해 실시한 사후검사의 평균 정답률은 51%로 4명의 학생이 보인 읽기이해 정답률은 유지되었음을 확인할 수 있었다.



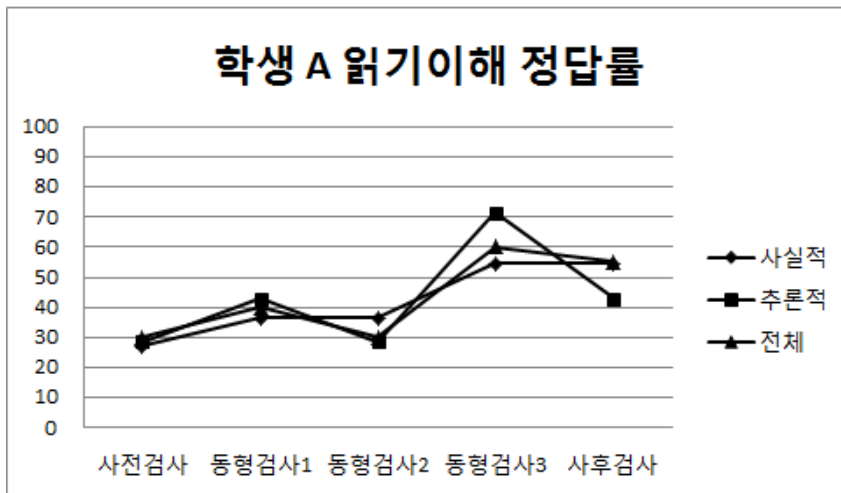
[그림 IV-19] 읽기이해 정답률 변화(2)

(1) 학생 A 읽기이해 변화

읽기이해 검사 결과 학생 A는 사전검사에서 30%의 정답률을 받았으며, 중재회기가 진행되면서 진전도 검사를 3회 실시한 결과 각각 40%, 30%, 60%의 정답률을 기록했다. 최종적으로 유지기간에 실시한 사후검사에서는 55%의 정답률을 받아 사전검사와 비교했을 때 약 4점이 상승하였으며, 백분위점수로는 7점이 상승하였다.

학생 A는 사전검사 결과 7점으로 동학년 대비 백분위점수 13점이었으나, 연구가 끝나는 시점에서는 12점을 받았으며, 사후검사에서는 11점을 기록했다. 중재 회기가 진행되면서 읽기이해 검사를 실시 할 때 제한 시간 내에 풀지 못하는 문제의 감소를 볼 수 있었다. 특히 세 번째 진전도 검사와 사후검사 때에는 20문제 중 5문제를 제외하고는 모두 풀어내는 모습을 보였다. 이는 첫 번째 진전도 검사시에 20문제 중 10문제를 풀지 못했던 모습에 비해 읽기 속도가 빨라졌음을 보이고 있다.

읽기이해 검사의 하위 요인인 사실적 이해의 경우 사전검사 때의 정답률이 17%였으나, 세 번째 진전도 검사 시에는 정답률이 58%로 약 3배 이상 상승한 것을 보이고 있으며, 유지 단계에서도 50%의 정답률을 보이고 있다. 이에 반해 추론적 이해의 경우 사전 검사 시에 50%였으며, 세 번째 진전도 검사와 사후검사에서 각각 63%의 정답률을 보이고 있다. 추론적 이해는 약 26%의 상승률을 보이고 있으며, 이는 사실적 이해와 추론적 이해 중 사실적 이해의 성장 속도가 더 빠름을 알 수 있다. [그림 IV-20]은 학생 A의 사실적 이해, 추론적 이해, 읽기이해 정답률이다.



[그림 IV-20] 학생 A 읽기이해 정답률

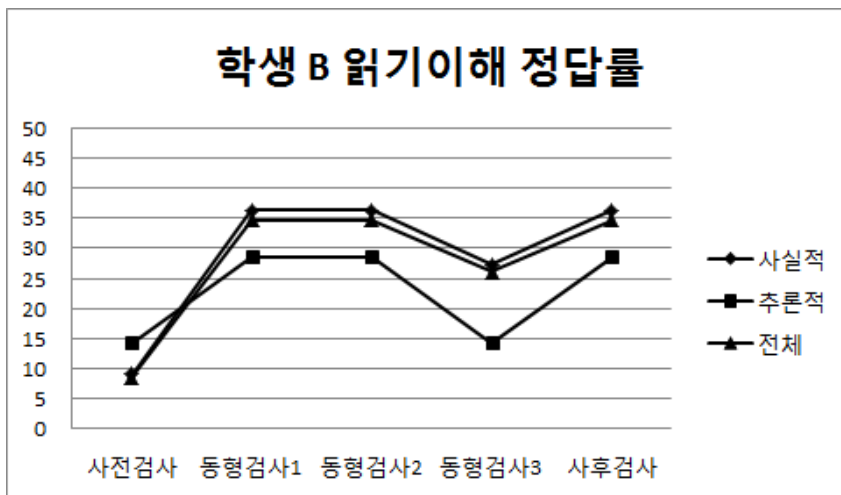
학생 A는 사전검사 결과 사실적 이해 정답률이 27%였으며, 추론적 이해 정답률은 29%였다. 하지만, 중재가 진행되면서, 사실적 이해의 정답률은 지속적으로 상승하여 마지막 회기에는 55%로 약 2배 이상 상승하였다. 추론적 이해 정답률은 29%에서 71%로 약 2배 이상의 상승을 보였다.

(2) 학생 B 읽기이해 점수

학생 B는 사전검사에서 9%의 정답률을 받아 백분위 점수 1점을 기록했다. 하지만, 중재회기가 진행되면서 진전도 검사를 3회 실시한 결과 각각 35%, 35%, 26%의 정답률을 기록했다. 최종적으로 유지기간에는 35%의 정답률을 받아 사전검사와 비교했을 때 약 정답률이 26%가 상승하였다. 백분위점수는 6점으로 사전검사에 비해 5점 상승하였다.

학생 B는 사전검사 결과 1점이었으나, 중재가 끝나는 시점에서는 6점을 받았으며, 사후검사에서는 8점을 기록했다.

읽기이해 검사의 하위 요인인 사실적 이해의 경우 사전검사 때의 정답률이 9%였으나, 세 번째 진전도 검사 시에는 정답률이 27%로 약 3배 상승한 것을 보이고 있으며, 유지 단계에서도 36%의 정답률을 보이고 있다. 이에 반해 추론적 이해의 경우 사전 검사 시에 14%였으며, 세 번째 진전도 검사와 사후검사에서 각각 14%, 29%의 정답률을 보이고 있다. 추론적 이해는 첫 번째, 두 번째 진전도 검사에서는 각각 29%, 29%로 상승을 했지만, 마지막 중재회기에서는 사전검사 때와 같은 정답률을 보이고 있다. [그림 IV-21]은 학생 B의 읽기이해 정답률이다.



[그림 IV-21] 학생 B 읽기이해 정답률

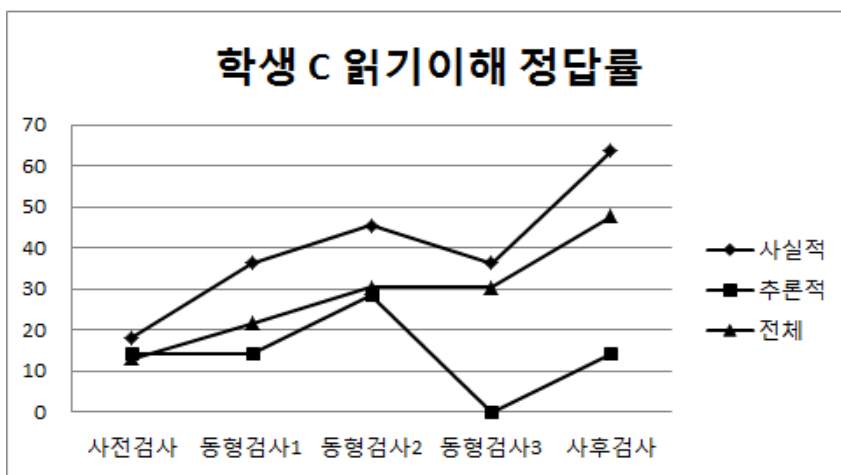
학생 B는 사전검사 결과 사실적 이해 정답률이 9%였으며, 추론적 이해 정답률은 14%였다. 하지만, 중재가 진행되면서, 사실적 이해의 정답률은 지속적으로 상승하여 마지막에는 27%로 약 3배 상승하였으며, 중재 이후 유지기간에도 36%로 높은 정답률을 보였다. 추론적 이해 정답률은 14%에서 3회의 진전도 검사에서 29, 29, 14%로 상승을 보였으며, 사후검사에서는 29%의 정답률로서 약 2배 상승한 결과를 보였다.

(3) 학생 C 읽기이해 점수

학생 C는 사전검사에서 13%의 정답률로 백분위점수 2점을 받았으며, 중다기초선 설계 상 기초선 측정 기간이 길어 진전도 검사를 2회 실시하였다. 진전도 검사를 2회 실시한 결과 각각 30%의 정답률을 기록했으며, 유지기간에 실시한 사후검사는 48%의 정답률로 백분위점수 12점을 기록했다. 사전검사와 비교했을 때 원점수로는 8점이 상승하였으며, 백분위점수로는 10점이 상승하였다.

학생 C는 사전검사 결과 3점이었으나, 중재가 끝나는 시점에서는 7점을 받았으며, 사후검사에서는 11점을 기록했다.

읽기이해 검사의 하위 요인인 사실적 이해의 경우 사전검사 때의 정답률이 18%였으나, 세 번째 진전도 검사 시에는 정답률이 36%로 약 2배 상승한 것을 보이고 있으며, 유지 단계에서도 64%의 정답률을 유지하고 있다. 이에 반해 추론적 이해의 경우 사전검사 시에 14%였으나, 세 번째 진전도 검사와 사후검사에서 각각 0%와 14%의 정답률을 보이고 있다. [그림 IV-22]은 학생 C의 읽기이해 정답률이다.



[그림 IV-22] 학생 C 읽기이해 정답률

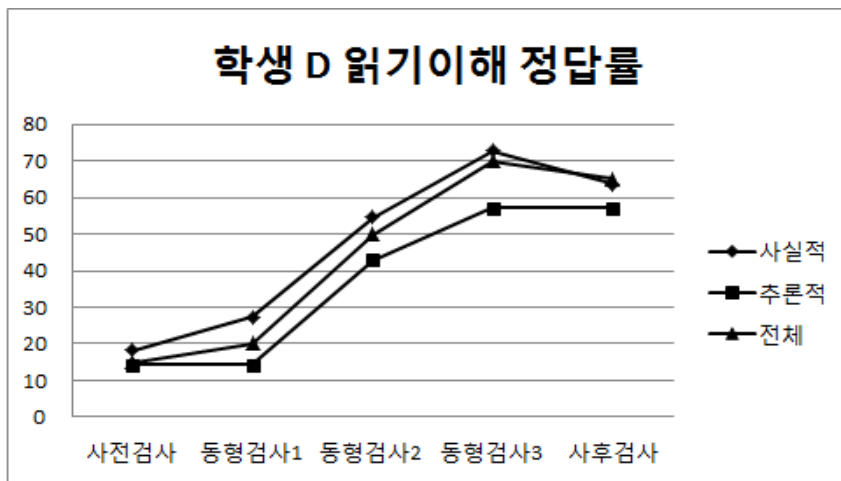
학생 C는 사전검사 결과 사실적 이해 정답률이 18%였으며, 추론적 이해 정답률은 14%였다. 하지만, 중재가 진행되면서, 사실적 이해의 정답률은 45, 36%로 상승하였으며, 유지기간에는 64%로 3배 상승한 결과를 보였다. 추론적 이해 정답률은 14%에서 각각 29, 0%를 보이고 있으며, 마지막 유지기간에는 14%의 정답률을 기록하였다.

(4) 학생 D 읽기이해 점수

학생 D 역시 기초선 측정 기간이 길어 진전도 검사는 2회 실시하였다. 사전검사에서 15%의 정답률로 백분위점수 3점을 기록하였으며, 진전도 검사를 2회 실시한 결과 각각 50%, 70%를 기록했다. 사전검사와 비교했을 때 사후검사에서는 65%로 50%가 상승하였으며, 백분위점수는 36점을 기록하여 33점이 상승하였다.

학생 D는 사전검사 결과 3점이었으나, 중재가 끝나는 시점에서는 14점을 받았으며, 사후검사에서는 13점을 기록했다.

읽기이해 검사의 하위 요인인 사실적 이해의 경우 사전검사 때의 정답률이 17%였으나, 세 번째 진전도 검사 시에는 정답률이 83%로 약 5배 가량 상승한 것을 보이고 있으며, 유지 단계에서도 67%의 정답률로서 사전검사에 비해 높은 정답률을 유지하고 있다. 추론적 이해의 경우 사전검사 시에 13%였으나, 세 번째 진전도 검사와 사후 검사에서 각각 50%의 정답률로 약 4배 가량 상승한 것을 보이고 있다. [그림 IV-23]는 학생 D의 읽기이해 정답률이다.

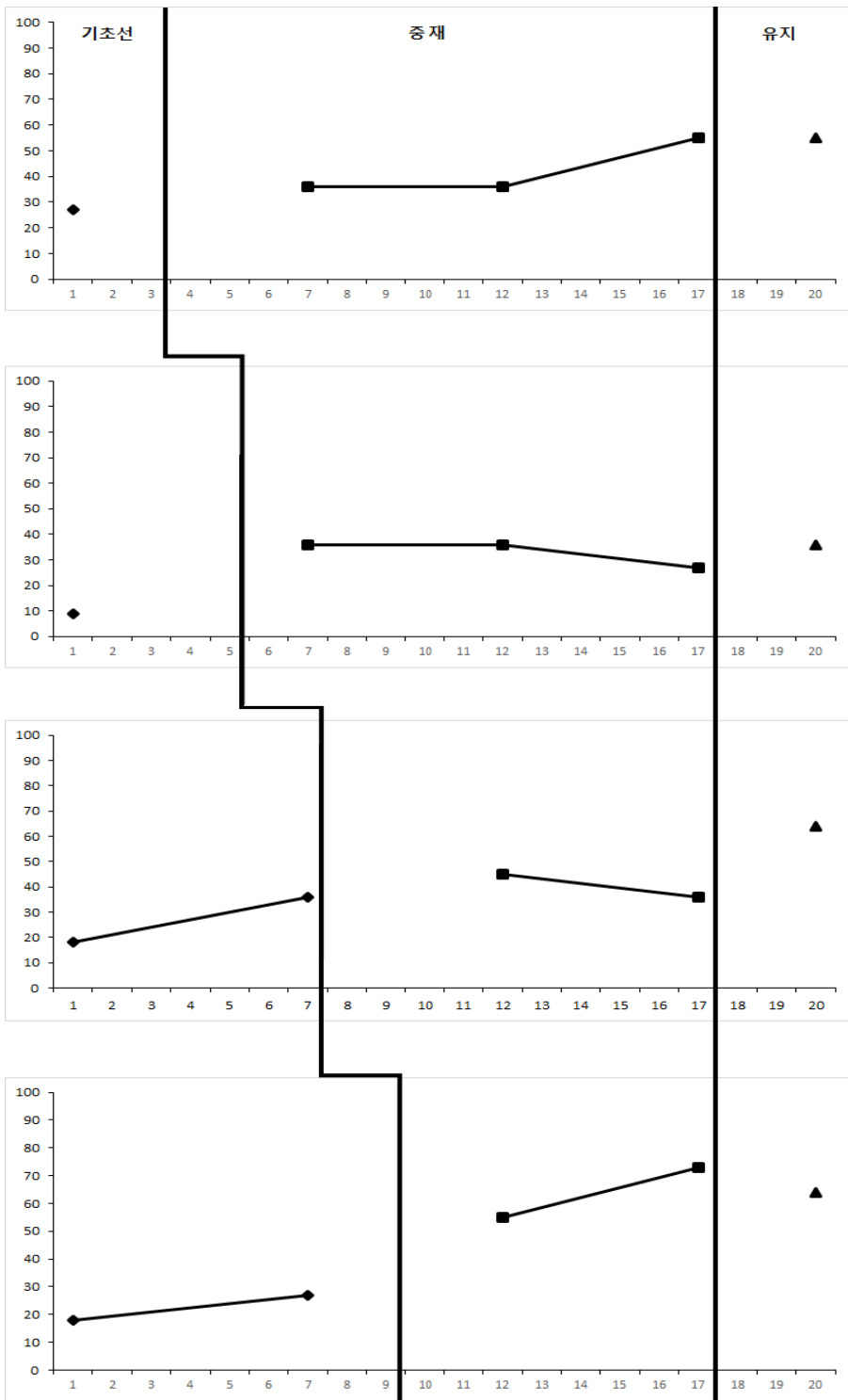


[그림 IV-23] 학생 D 읽기이해 정답률

학생 D는 사전검사 결과 사실적 이해 정답률이 18%였으며, 추론적 이해 정답률은 14%였다. 하지만, 중재가 진행되면서, 사실적 이해의 정답률은 55, 73%로 상승하였으며, 유지기간에는 64%로 사전검사 때의 정답률에 비해 약 3배 상승을 보였다. 추론적 이해 정답률은 14%에서 진전도 검사에서 각각 43, 57%로 상승하였으며, 마지막 유지기간에는 57%의 정답률을 기록하였다. 추론적 이해의 정답률은 사전검사 때의 정답률에 비해 유지기간에 약 3배 이상의 상승을 기록하였다.

2) 사실적 이해의 변화

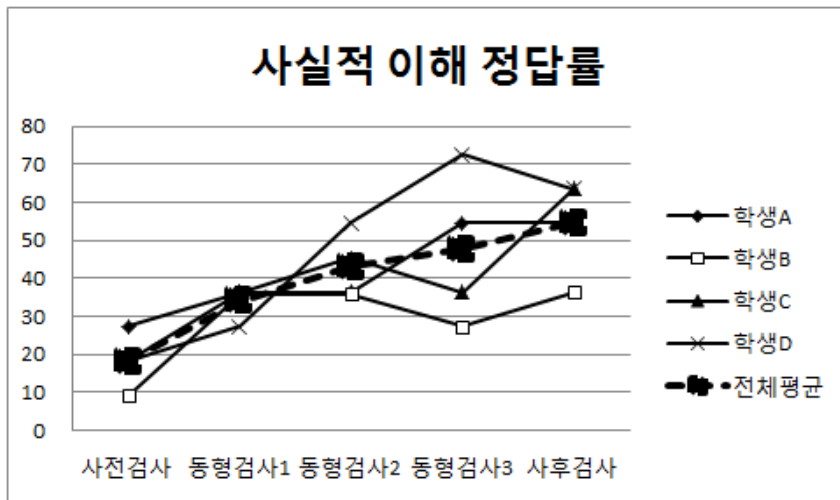
읽기이해 검사의 경우 하위 요인으로서 사실적, 추론적 이해를 평가하는 문항으로 구성되어 있다. 사실적 이해는 Basaraba 등(2003)은 읽기이해를 사실적, 추론적, 평가적 이해의 단계로 분류하였으며, 그 중 사실적 이해는 첫 번째 단계로서 텍스트에 제시된 정보를 확인할 수 있는 문항을 의미한다. 추론적 이해는 텍스트에 제시된 정보를 바탕으로 드러나지 않는 텍스트의 의미와 상호작용을 하여 해석하는 것으로서(Applegate et al., 2002) 사실적 이론보다 위계적으로 상위에 있다고 할 수 있다. 3학년과 4학년 읽기이해 검사는 각각 사실적 이해 13문항, 추론적 이해 7문항으로 구성되어 있으며(4학년은 평가적 이해 문항 3문항이 추가적으로 있으나, 3학년과의 비교를 위해 본 연구에서는 기술하지 않음) 사실적 이해와 추론적 이해를 비교하기 위해 정답률로 계산하여 나타내었다. 사실적 이해 문항이 묻는 문항의 정답률은 결과 <표 IV-11>, [그림 IV-24], [그림 IV-25]과 같았다.



[그림 IV-24] 사실적 이해 정답률 변화(1)

<표 IV-11> 사실적 이해 정답률 (단위 %)

	사전검사	동형검사1	동형검사2	동형검사3	사후검사
학생A	27	36	36	55	55
학생B	9	36	36	27	36
학생C	18	36	45	36	64
학생D	18	27	55	73	64
전체평균	18	34	43	48	55

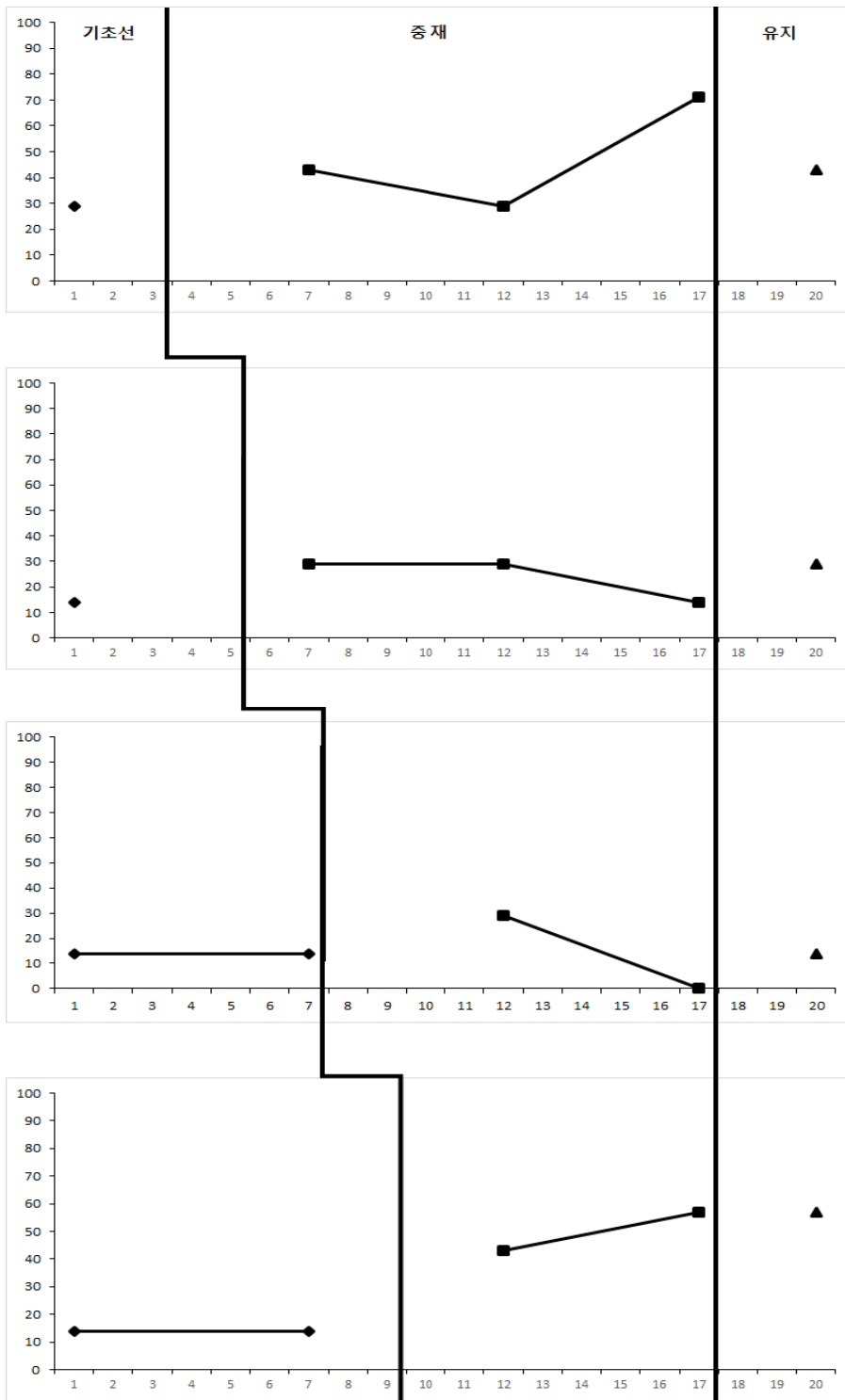


[그림 IV-25] 사실적 이해 정답률 변화(2)

사실적 이해를 평가하는 문항의 정답률은 사전검사 실시 시 평균 18%였으며, 각 진전도 검사에서 각각 34, 43, 48%의 정답률을 보였다. 최종적으로 사후검사 실시에는 평균 55%로 총 약 3배 이상의 상승률을 보였다.

3) 추론적 이해의 변화

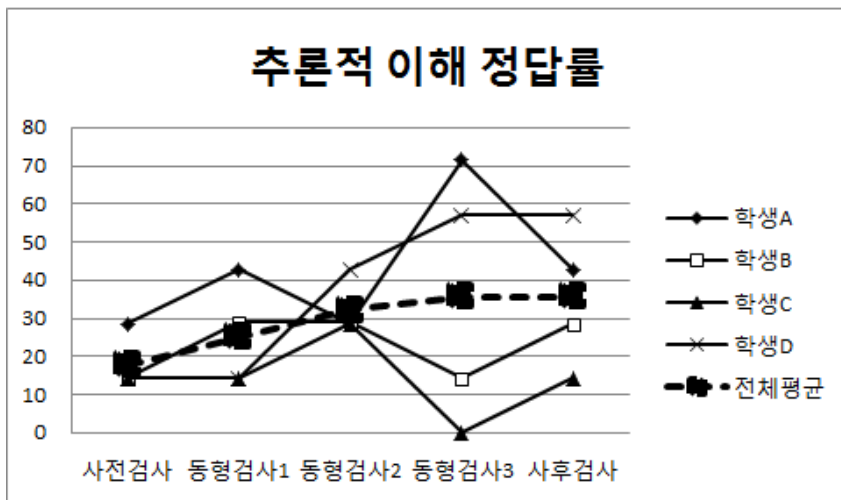
추론적 이해를 묻는 문항의 정답률은 결과 <표 IV-12>, [그림 IV-26], [그림 IV-27]와 같았다.



[그림 IV-26] 추론적 이해 정답률 변화(1)

<표 IV-12> 추론적 이해 정답률(단위 %)

	사전검사	동형검사1	동형검사2	동형검사3	사후검사
학생A	29	43	29	71	43
학생B	14	29	29	14	29
학생C	14	14	29	0	14
학생D	14	14	43	57	57
전체평균	18	25	32	36	36



[그림 IV-27] 추론적 이해 정답률 변화(2)

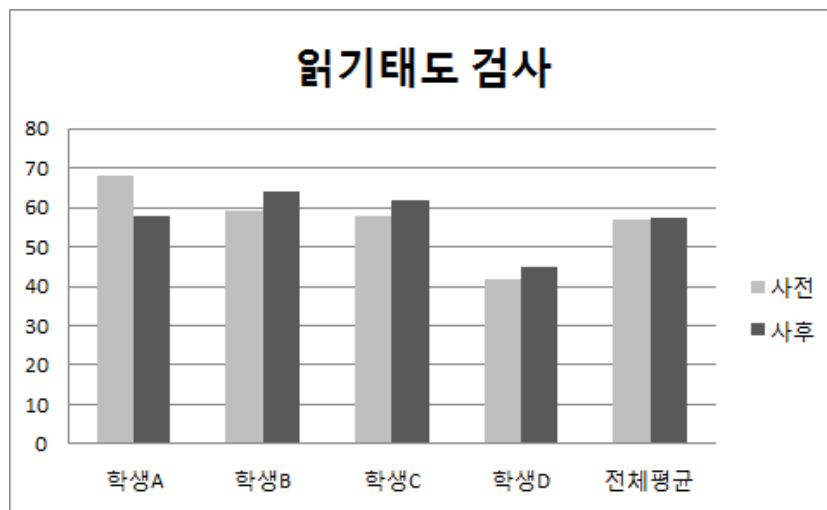
추론적 이해를 평가하는 문항의 정답률은 사전검사 실시 시 평균 18%였으며, 각 진단도 검사에서 25, 32, 36%의 정답률을 보였다. 최종적으로 사후검사 실시에는 평균 36%로 2배의 상승률을 보였다.

3. 읽기태도에 미치는 효과

1) 읽기태도 변화

비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 학생의 읽기태도에 미치는 효과를 알아보기 위해 읽기태도 검사지(KERAS)를 이용하여 사전, 사후 검사를 실시하였다. 총점은 각각 여가를 위한 읽기태도(reading attitude toward recreation) 40점과 학습을 위

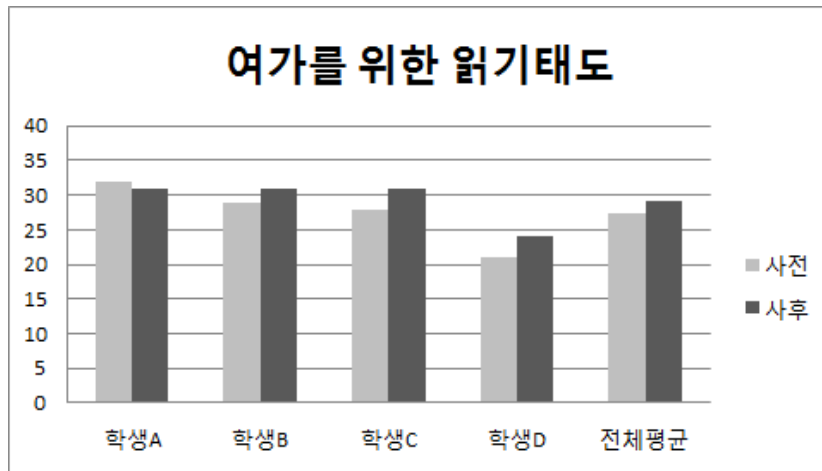
한 읽기태도(reading attitude toward learning) 40점의 합계로 80점이며, 사전, 사후 검사 결과는 [그림 IV-28]과 같다.



[그림 IV-28] 읽기태도 검사

사전, 사후에 실시한 읽기태도 검사 결과 학생 A는 68점에서 58점으로 10점 감소하였다. 학생 B는 59점에서 64점으로 6점 증가하였으며, 학생 C는 58점에서 62점으로 3점, 그리고 학생 D는 42점에서 45점으로 3점 상승하였다. 읽기태도에 대한 사전검사에 대한 평균은 56.8점이며, 사후검사 평균은 57.3점으로 사전검사에 비해 사후검사에서는 평균 0.5점 상승한 것으로 나타났다.

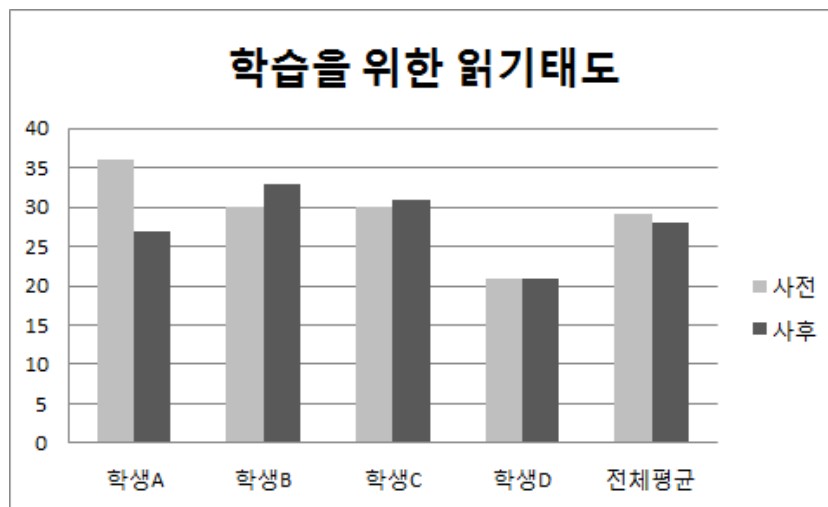
읽기태도 검사는 하위 영역으로 여가를 위한 읽기태도(reading attitude toward recreation) 40점, 학습을 위한 읽기태도 (reading attitude toward learning) 40점으로 구성되어 있다. 여가를 위한 읽기태도 점수는 [그림 IV-29]과 같다.



[그림 IV-29] 여가를 위한 읽기태도 검사

여가를 위한 읽기태도 검사 결과를 살펴보면 학생 A는 사전검사 결과 32점이었지만, 사후검사 결과 31점으로 1점 감소하였다. 학생 B는 사전검사 29점에서 사후검사 31점으로 2점 상승하였으며, 학생 C는 사전검사 28점, 사후검사 31점으로 2점 상승하였다. 학생 D는 사전검사 21점에서 사후검사 24점으로 3점 상승하였다. 네 명의 학생에 대한 여가를 위한 읽기태도 검사 결과는 평균 27.5점에서 29.3점으로 약 1.8점 상승하였다.

학습을 위한 읽기태도 점수는 [그림 IV-30]과 같다.



[그림 IV-30] 학습을 위한 읽기태도 검사

학습을 위한 읽기태도 검사 결과를 살펴보면 학생 A는 사전검사 결과 36점이었지만, 사후검사 결과 27점으로 9점 감소하였다. 학생 B는 사전검사 30점에서 사후검사 33점으로 3점 상승하였으며, 학생 C는 사전검사 30점, 사후검사 31점으로 1점 상승하였다. 학생 D는 사전검사, 사후검사 결과 모두 21점으로 변화가 없었다. 네 명의 학생에 대한 학습을 위한 읽기태도 검사 결과는 평균 29.3점에서 28점으로 약 1.3점 감소하였다.

여가를 위한 읽기태도와 학습을 위한 읽기태도 점수 결과 및 전체 읽기태도 검사 결과는 <표 IV-13>와 같이 나타낼 수 있다.

<표 IV-13> 학생별 읽기태도 검사 점수 변화

영역	학생	사전검사	사후검사	변화
여가를 위한 읽기태도 (reading attitude toward recreation) (40점)	학생A	32	31	-1
	학생B	29	31	+2
	학생C	28	31	+3
	학생D	21	24	+3
학습을 위한 읽기태도 (reading attitude toward learning) (40점)	학생A	36	27	-9
	학생B	30	33	+3
	학생C	30	31	+1
	학생D	21	21	-
총점	학생A	68	58	-10
	학생B	59	64	+5
	학생C	58	62	+4
	학생D	42	45	+3
전체평균		56.8	57.3	+0.5

V. 논의 및 제언

1. 연구 결과 요약 및 논의

본 연구는 비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 학생의 읽기유창성에 미치는 효과를 알아보고 그 효과를 확인하는 데 있다. 이를 위해 읽기에 어려움을 보이는 초등학교 3학년 학생 2명, 4학년 학생 2명을 대상으로 단일대상 연구의 중다기초선설계를 사용하였다. 연구는 14주 동안 총 13회기의 읽기 교수를 적용하였으며, 읽기유창성 검사지 BASA: Reading, 읽기이해 검사지 BASA: Reading comprehension, 그리고 읽기태도 검사지 한국판 초등학생용 읽기태도 검사를 이용하였다. 그 결과, 비계설정 중재 프로그램은 읽기부진 초등학교 학생의 읽기유창성 및 읽기이해를 향상시켰으며, 읽기태도에는 영향을 미치지 못하였다. 이로써 비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 초등학교 학생의 읽기유창성 및 읽기이해에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 확인하였다. 이상의 연구 결과에 대한 구체적인 논의는 다음과 같다.

1) 비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 초등학교 학생의 읽기유창성에 미치는 효과

읽기부진 초등학교 학생을 대상으로 한 비계설정 중재 프로그램은 읽기유창성 향상에 효과적이었다. 학생 A, B, C, D는 마지막 중재에서 각각 255, 178, 205, 241점을 받았다. 즉, 4명의 학생 모두 초기에 설정한 목표를 성취하였다. 이러한 결과는 비계설정 지도 방법의 효과성을 밝힌 김경훈, 이승은(2017), 특수학급 학생을 대상으로 한 읽기 비계설정의 효과를 밝힌 이미정(2006)의 선행연구와 일치한다고 할 수 있다.

본 연구는 6월부터 10월까지 중재가 진행되었으며, 연구에 참여한 학생들은 학교와 지역아동센터 이외에는 읽기에 대한 교육적 지원을 추가적으로 받지 않기 때문에 본 연구 결과에 영향을 미칠 수 있는 요인들이 어느 정도 배제되었기 때문에 비계설정 중재 프로그램의 효과성이 검증되었다고 할 수 있다.

비계설정 중재 프로그램이 학생들의 읽기유창성 향상에 미친 요인들은 다음과 같이 세 가지로 분석할 수 있다.

첫째, 비계설정 중재 프로그램의 가장 큰 특징인 교사의 충분한 모델링 및 연습 기회 제공이다. 비계설정 중재 프로그램에서 교사는 학생이 연습할 지문에 대해 학생이 음과 소리를 충분히 익힐 수 있도록 읽어주었다. 특히, 읽기부진 학생이 자주 보이는 오류 패턴인 쌍자음, 겹자음이 많이 나오는 지문을 선택하여 읽어줌으로서 학

생들이 정확한 발음을 인식할 수 있도록 하였다. 전체적인 지문과 특정 단어에 대한 교사의 충분한 시범 이후에 학생들은 이를 바탕으로 지문을 본인이 직접 읽는 시간을 갖도록 함으로써 학생이 지문에 친숙해지고, 정확하게 읽을 수 있도록 하였다. 각 회기가 시작될 때마다 해당 수업 시간에 학습하기 될 구체적인 수업 목표(유의할 발음 등)를 직접적으로 제시하고, 이를 교사가 읽는 모습을 반복적으로 학생에게 보여주고, 점차 학생이 혼자서 직접 읽는 기회를 늘려가도록 함으로써 배운 내용을 학습할 수 있는 기회를 충분히 제공하였다. 이러한 과정을 거치면서 읽기부진 초등학생들은 충분한 연습을 통해 읽기유창성이 향상되었다.

둘째, 비계설정 중재 프로그램은 읽기부진 등 학습부진 학생들에게 효과적으로 알려진 교수방법 중 하나인 직접교수(Direct instruction)와 비교했을 때 학생의 실패를 충분히 기다려준다는 점에서 큰 차이점을 보이고 있다. 국립특수교육원(2009)은 난독증 증상을 보이는 학생들은 학습의 흥미를 잃어 학습문제에 직면한다고 말하고 있으며, 따라서 학생이 실패를 하더라도 즉시 이를 수정하지 않고, 충분히 기다려줌으로써 학생이 자신감을 갖고 학습에 참여할 수 있는 분위기 형성이 필요하다. 비계설정 중재 프로그램은 중재 시 학생들이 실패를 보이더라도 흐름을 끊지 않고 수업을 진행함으로써 학생들이 수업에 자신감 있게 적극적으로 참여할 수 있도록 이끌 수 있었다. 학생 C의 경우 약간의 말더듬 증상이 있어 읽는 것에 대한 두려움이 커 자신이 소리 내어 읽는 것에 대해 소극적인 태도를 보였었다. 하지만, 학생이 말더듬으로서 실수를 보이더라도, 교사가 이를 바로 지적하지 않고, 후에 차분히 설명을 하며 피드백을 주자 학생은 읽는 것에 대해 교사 앞에서 점차 부끄러워하지 않고, 자신 있게 읽는 모습을 볼 수 있었다. 이는 기초선 기간 이후에 중재가 진행된 후 3회기부터 읽기유창성 점수가 빠르게 증가하는 모습에서 잘 드러나 있다. 2회기 때에는 기초선과 비슷하게 읽기유창성 점수가 130점대를 보이고 있었으나, 교사가 학생이 실패를 하더라도 이에 대해 충분히 기다려 주고, 충분한 격려와 칭찬을 해주자 수업에 더욱 적극적으로 참여하기 시작하였다. 수업에 대한 적극적인 참여는 읽기유창성 점수의 향상으로 이어졌다고 할 수 있다.

셋째, 비계설정 중재 프로그램은 1:1로 진행되었다는 점이다. 김동일 등(2017)은 읽기성취수준이 낮은 학생들에게 있어서 개별화 중재의 중요성을 강조하고 있으며, 읽기부진 학생들의 읽기향상을 위해서는 개별화된 중재가 효과적이라고 말할 수 있다. 김우리와 고은영(2012)은 읽기장애 학생들을 대상으로 한 중재 연구를 바탕으로 효과크기를 분석 하였을 때 소집단 중재가 대집단 중재보다 더 중재의 효과크기가 크다고 말하고 있다. 본 연구 역시 선행연구와 마찬가지로 읽기부진 학생들이 보이는 읽기 어려움 양상이 다양하게 나타나기 때문에 1:1로 개별화 교육을 진행하였다.

1:1 학습을 통해 학생과의 적극적인 상호작용과 관심은 읽기에 어려움이 있는 학생들에게 수업을 진행하는 데 긍정적인 효과를 미쳤다고 할 수 있다.

2) 비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 초등학생의 읽기이해에 미치는 효과

읽기부진 초등학생을 대상으로 한 비계설정 중재 프로그램은 읽기이해 향상에 효과적이었다. 학생 A, B, C, D는 마지막 중재에서 각각 12, 6, 7, 14점을 받았으며, 사전검사에서 각각 6, 2, 3, 3점에 비해 모두 2배 이상 상승한 것으로 나타났다.

읽기이해 하위 영역에서는 사실적 이해가 추론적 이해보다 더 큰 상승률을 보였다. 비계설정 중재 프로그램은 읽기유창성 향상을 목표로 구성되어있기 때문에 읽기유창성 향상은 앞뒤 문맥에 따라 글의 빈 공간을 유추하는 추론적 이해보다 글의 정보를 기반으로 정보의 참과 거짓을 판별하는 사실적 이해에 더 크게 영향을 미쳤다고 할 수 있다. Rupley와 Blair(1983)은 사실적 이해에 기반하여 이에 대한 논리적 확장으로서 위계적으로 추론적 이해가 사실적 이해보다 상위에 있음을 밝히고 있다. 또한 사실적 이해는 읽기이해의 여러 영역 중 가장 첫 번째 단계라고 할 수 있다(Carine et al., 2010). 읽기부진 초등학생들이 비계설정 중재 프로그램을 통한 읽기유창성 향상의 효과가 사실적 이해 영역이 추론적 영역보다 효과적으로 나타난 것은 읽기영역 중 위계적으로 하위단계에 있다고 밝힌 선행연구와 일치한다고 볼 수 있다. 또한 이재호와 김동일(2016)은 읽기이해 위험 아동의 경우 추론적 이해보다 사실적 이해에 대한 학습이 가장 필요하다고 밝히고 있는데, 본 연구를 통해 읽기에 어려움이 있는 학생들에게 중요한 사실적 이해에 긍정적인 효과를 미쳤음은 본 연구가 읽기부진초등학생들에게 필요하고, 효과적임을 알 수 있다.

3) 비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 초등학생의 읽기태도에 미치는 효과

읽기부진 초등학생을 대상으로 한 비계설정 중재 프로그램이 읽기태도 향상에 효과적이지 못하였다. 학생 A, B, C, D를 대상으로 한 읽기태도 사전, 사후 검사 결과는 평균적으로 0.점5 상승하였다. 이는 전체적으로 읽기태도에 대한 변화가 거의 없었다고 볼 수 있는 수치이며, 학생 A의 경우 읽기태도 점수가 10점이 감소하였다. 학생 A는 중재회기 동안 빨리 끝나기를 바라는 등 읽기수업을 하는 동안 빨리 끝내고 싶어 하는 등의 모습을 보였다. 읽기태도 검사 중 학습을 위한 읽기태도를 묻는 문항에서 학생 A는 사전검사 때에 비해 9점이 감소하였으며, 여가를 위한 읽기태도를 묻는 문항에서는 1점 감소하였다. 이는, 학생의 평소 중재 태도를 비추어 볼

때, 학습을 위한 읽기태도에서 더 큰 감소가 발생했다고 할 수 있다. 학생 B, C, D는 각각 5, 4, 3점씩 증가하였지만, 그 증가폭이 매우 적기 때문에 비계설정 중재 프로그램으로 인해 읽기태도가 향상되었다고 할 수는 없다. 효과적인 수업임을 인지하고, 그 결과 읽기능력이 향상되었음에도 학습자의 흥미와 같은 정의적 영역은 함께 상승하지 않는다는 이해수(2017)의 연구결과와 같다고 할 수 있다. 하지만, 읽기프로그램 이후 읽기태도가 상승하였다는 서숙인(2012), 이현주(2010)와는 상반되는 연구결과를 보이고 있다. 정혜승(2006)은 읽기태도의 정의를 ‘읽기를 대상으로 좋고 싫음의 평가를 내리고 그러한 평가에 따라 읽기 상황에 접근하거나 회피하는 등의 반응을 일관되게 산출하는 심리적 영향’으로 내리고 있으며, 정의적 영역인 읽기태도는 일단 형성이 되고나면 안정적이고 지속적으로 작용하기 때문에 비탄력적인 양상을 나타낸다. 따라서 3개월이라는 짧은 기간 동안 읽기에 대한 정서적인 반응을 나타내는 읽기태도에 긍정적인 영향을 미치지 못하는 못하였다.

위 결론을 통해 비계설정 중재 프로그램이 읽기부진 초등학생의 읽기유창성 및 읽기이해의 향상에 효과적이라 할 수 있다. 따라서 이러한 비계설정 중재 프로그램은 읽기부진을 보이는 초등학생을 대상으로 국내의 교육과정과 현실을 반영한 비계설정 중재 프로그램 개발의 필요성을 확인하고 있으며, 그 가능성을 제시하고 있다. 이러한 비계설정 전략 기반 읽교 교수법을 제작하고, 개발하여 학교 현장에 제공한다면, 읽기부진 학생에 대한 교사들의 이해도를 높일 수 있을 뿐만 아니라, 교사들이 직접 읽기부진 중재 교수를 개발하지 않아도 되는 부담을 줄일 수 있게 된다. 현장에서 또한 RTI 체제의 3단계에서 읽기장애 혹은 난독증일 수 있는 학생들에게 효과적인 교수를 제공하고, 읽기에 어려움이 있는 학생들이 학업에 실패하지 않도록 예방하는 역할을 할 수 있을 것이다.

본 연구는 대상자간 중다기초선 설계를 통해 비계설정 중재 프로그램의 효과성을 검증하였다. 4명의 학생 모두 기초선 기간을 지나 중재가 시작되자 읽기유창성과 읽기이해 점수의 향상을 기록하였다. 특히 학생 C의 경우 8회기라는 짧은 회기 기간임에도 불구하고 읽기유창성 및 읽기이해 점수의 높은 상승을 볼 수 있었다. 읽기유창성의 경우 기초선 점수가 평균 177점이었지만, 중재가 시작된 이후부터는 지속적인 읽기유창성 점수의 향상을 보여줬으며, 중재기간의 읽기유창성 점수의 평균은 218점을 기록하여, 약 40점의 향상을 보여주어 이를 통해 비계설정 중재 프로그램이 효과적임을 확인할 수 있었다.

2. 연구의 제한점 및 제언

본 연구의 제한점에 따른 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 읽기부진 초등학생 3학년 여학생 2명, 4학년 남학생 2명을 연구 대상으로 하였기 때문에, 그 결과를 일반화시키기에는 무리가 있다. 따라서 본 연구의 효과성을 일반화시키기 위해서는 다양한 학년과 다수의 학생을 대상으로 연구의 효과성을 검증할 필요가 있다. 또한 읽기의 경우 여학생이 남학생에 비해 더 능숙하다는 김영걸, 김남진, 김정일(2015)의 선행연구에서 알 수 있듯이 성별 또한 한쪽으로 치우치지 않도록 하여 연구의 효과성을 검증하는 것을 중요한 요소이다. 하지만 본 연구는 3학년의 경우 여학생 2명, 4학년의 경우 남학생 2명으로서 각 학년마다 고른 성별의 분포를 보이지 못하고 있으므로, 후속 연구에서는 다수의 학생과 성별을 고려하여 연구의 효과성을 일반화시킬 수 있도록 해야 한다.

둘째, 본 연구의 결과에서 알 수 있듯이 비계설정 중재 프로그램의 효과로 읽기유창성, 읽기이해는 학생들의 향상을 볼 수 있었지만, 읽기태도에는 영향을 미치지 못하였다는 사실을 볼 수 있었다. 기초선 기간을 지나 중재가 시작되면서 4명의 학생 모두 읽기유창성이 향상되는 모습을 보였으며, 유지 기간에도 성취된 수준은 유지됨을 보였으며, 읽기이해 또한 향상된 읽기유창성을 바탕으로 주로 사실적 이해 영역의 향상을 보이며 전체적으로 향상되는 모습을 볼 수 있었다. 하지만 읽기태도는 정의적 영역으로서 단기간에 개선하기 어려운 영역으로서 본 연구 이후에도 읽기태도의 향상은 발견되지 않았다. 하지만, 단기간에 개선하기 어려운 만큼 읽기태도에는 심리적인 경향성이 포함되고(Eagly & Chaiken, 1993), 정서적인 부분을 내포하고 있기 때문에 읽기태도의 개선을 고려한 요소가 수반되어야 연구 이후에도 학생들이 읽기에 자신감을 갖을 수 있다. 따라서 정의적 영역에 속하는 읽기태도를 향상시키고 향후 학업에서 읽기에 대한 두려움을 극복하여 학업에 적응할 수 있도록 하기 위해 중재기간의 확대와 읽기태도 개선에 대한 요소를 고려한 중재 교수가 개발 될 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 의학적으로 읽기장애 및 난독증 진단을 대상으로 한 중재가 아니라, 읽기유창성 및 읽기이해 성취 수준이 낮은 학생들을 대상으로 실시하였다. 연구대상자를 선별하는 과정 속에서 난독증 선별 체크리스트를 사용하고, 지능검사를 실시하는 등 난독증 위험군에 해당하는 학생들을 선별하기 위한 절차를 사용하였지만, 실제로 의학적으로 난독증 진단을 받지는 않은 학생들이었다. 실제로 중재를 진행하였던 4명의 학생의 학부모, 교사 모두 학생들에 대한 난독증의 가능성을 전혀

생각하고 있지 않고 있었으며, 단순히 학업적 성취수준이 다른 학생들에 비해 조금 낮은 정도로 상황을 파악하고 있었다. 이는 현재 난독증에 대한 국내에서의 관심수준을 방증하고 있다고 할 수 있다. 따라서, 본 연구를 통해서 난독증에 대한 관심제고와 난독증 진단을 실제로 받은 학생들에 대해 중재가 진행 될 필요가 있다.

참 고 문 헌

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*.
- Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, Del.: International Reading Association.
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. <http://www.psych.org>
- Anderson, R. C. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*.
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal inventories. *The Reading Teacher*, 56, 174 - 180.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press.
- Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist?. *Reading and Writing*, 26(3), 349-379.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education. NAEYC Research into Practice Series. Volume 7. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426 (NAEYC catalog# 146).
- Bodrova, E., Leong, D. J., 지음, 김억환, & 박은혜. (1998). 정신의 도구: 비고츠키 유아교육. 김억환 박은혜 역)(영어 원저는 1996년 출판).
- Brambati, S. M., Termine, C., Ruffino, M., Danna, M., Lanzi, G., Stella, G., ... & Perani, D. (2006). Neuropsychological deficits and neural dysfunction in familial dyslexia. *Brain research*, 1113(1), 174-185.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner, J. (1997). Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Human*

development, 40(2), 63–73.

- Bullen, G. F. (1972). The development and validation of a reading attitude measure for elementary school children. Washington, DC: Office of Education, Project, (1A045).
- C.A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren, & K. Apel (Eds.), Handbook
- Cao, F., Bitan, T., Chou, T. L., Burman, D. D., & Booth, J. R. (2006). Deficient orthographic and phonological representations in children with dyslexia revealed by brain activation patterns. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(10), 1041–1050.
- Carlisle, J.F. (2004). Morphological processes that influence learning to read.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2010). *Direct instruction reading* (5th ed.). Boston, MA: Merrill.
- Chall, J. (1983). Stages of reading development. New York: Mc raw-Hi
- Chall, J. S. (1996). American reading achievement: Should we worry?. *Research in the Teaching of English*, 30(3), 303–310.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35(5), 386–406.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Applied behavior analysis.
- Curtis, M. E. (2002, May). Adolescent reading: A synthesis of research. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. Department of Education. <http://216.26.160.105/conf/nichd/synthesis.asp>.
- Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A., Levine, T. M., & Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of dyslexia*, 59(1), 34–54.
- Duff, F. J., Hulme, C., Grainger, K., Hardwick, S. J., Miles, J. N., & Snowling, M. J. (2014). Reading and language intervention for children at risk of dyslexia: a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(11), 1234–1243.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S., The psychology of attitudes, CA: Thomson Wadsworth,

- Farr, R., & Carey, R. F. (1986). Reading: What can be measured?. International Reading Association, 800 Barksdale Rd., PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139 (Book No. 805, \$9.50 member, \$14.25 nonmember).
- Galaburda, A. M., Corsiglia, J., Rosen, G. D., & Sherman, G. F. (1987). Planum temporale asymmetry, reappraisal since Geschwind and Levitsky. *Neuropsychologia*, 25(6), 853-868.
- Gast, D. L., & Spriggs, A. D. (2010). *Visual analysis of graphic data*. Single subject research methodology in behavioral sciences, 199-233.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2007). *Understanding and managing children's classroom behavior: Creating sustainable, resilient classrooms* (Vol. 207). John Wiley & Sons.
- Gooch, D., Snowling, M., & Hulme, C. (2011). Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(2), 195-203.
- Greenfield, P. M. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life.
- Hart, S. A., Petrill, S. A., Thompson, L. A., & Plomin, R. (2009). The ABCs of math: A genetic analysis of mathematics and its links with reading ability and general cognitive ability. *Journal of educational psychology*, 101(2), 388.
- Hock, M., & Mellard, D. (2005). Reading comprehension strategies for adult literacy outcomes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(3), 192-200.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hynd, G. W., & Cohen, M. (1983). Dyslexia: Neuropsychological theory, research, and clinical differentiation. Grune & Stratton.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 20 U.S.C. § 1400et seq. (2004).
- International Dyslexia Association (2002). Revised definition from the

- international Dyslexia Association. Retrieved electronically on August 12, 2009 from <http://www.dys-add.com/define.html#revised>
- Kamil, M. L. (2003). *Adolescents and literacy: Reading for the 21st century*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- language and literacy: Development and disorders (pp. 318-339).
- Leij, A. (2013). Dyslexia and early intervention: what did we learn from the Dutch Dyslexia Programme?. *Dyslexia*, 19(4), 241-255.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Mather, N., & Wendling, B. J. (2011). Essentials of dyslexia assessment and intervention (Vol. 89). John Wiley & Sons.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The reading teacher*, 43(9), 626-639.
- Murray, M. S., Munger, K. A., & Clonan, S. M. (2012). Assessment as a strategy to increase oral reading fluency. *Intervention in School and Clinic*, 47(3), 144-151.
- Nash, H. M., Hulme, C., Gooch, D., & Snowling, M. J. (2013). Preschool language profiles of children at family risk of dyslexia: continuities with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(9), 958-968.
- Neddenriep, C. E., Fritz, A. M., & Carrier, M. E. (2011). Assessing for generalized improvements in reading comprehension by intervening to improve reading fluency. *Psychology in the Schools*, 48(1), 14-27.
- Neddenriep, C. E., Fritz, A. M., & Carrier, M. E. (2011). Assessing for generalized improvements in reading comprehension by intervening to improve reading fluency. *Psychology in the Schools*, 48(1), 14-27.
- No Child Left Behind Act, 20 U.S.C. 70 § 6301 et seq. (2001)
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective, 3-40.
- Olson, R. (2011). Genetic and environmental influences on phonological abilities

and reading achievement.

- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary educational psychology*, 8(3), 317-344.
- Pennington, B. F., McGrath, L. M., & Smith, S. D. (2009). Genetics of dyslexia: cognitive analysis, candidate genes, comorbidities, and etiologic interactions. *The genetics of cognitive neuroscience*, 177-193.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Raskind, W. H. (2001). Current understanding of the genetic basis of reading and spelling disability. *Learning Disability Quarterly*, 24(3), 141-157.
- Richards, S. B., Taylor, R. L., & Ramasamy, R. (1997). Effects of subject and rater characteristics on the accuracy of visual analysis of single subject data. *Psychology in the Schools*, 34(4), 355-362.
- Rosenshine, B. (1987). Explicit teaching. Talks to teachers, 75-92.
- Rosenshine, B. (1995). Advances in research on instruction. *The Journal of educational research*, 88(5), 262-268.
- Rosenshine, B. Stevens, (1986). Teaching functions. Handbook of research on teaching, 376-391.
- Rupley, W. H., & Blair, T. R. (1983). Reading diagnosis and direct instruction: a guide for the classroom. Houghton Mifflin School.
- Salmelin, R., Kiesilä, P., Uutela, K., Service, E., & Salonen, O. (1996). Impaired visual word processing in dyslexia revealed with magnetoencephalography. *Annals of neurology*, 40(2), 157-162.
- Shaywitz, S. E., Fletcher, J. M., Holahan, J. M., Shneider, A. E., Marchione, K. E., Stuebing, K. K., ... & Shaywitz, B. A. (1999). Persistence of dyslexia: The Connecticut longitudinal study at adolescence. *Pediatrics*, 104(6), 1351-1359.
- Shaywitz, S. E., Mody, M., & Shaywitz, B. A. (2006). Neural mechanisms in dyslexia. *Current Directions in Psychological Science*, 15(6), 278-281.
- Shinn, M. R., Good III, R. H., Knutson, N., Tilly III, W. D., & Collins, V. I. L. (1992). ORAL READING FLUENCY: A CONFIRMATORY ANALYSIS OF ITS RELATION TO READING. *School Psychology Review*, 21(3), 459-479.
- Simos, P. G., Breier, J. I., Fletcher, J. M., Bergman, E., & Papanicolaou, A. C.

- (2000). Cerebral mechanisms involved in word reading in dyslexic children: A magnetic source imaging approach. *Cerebral Cortex*, 10(8), 809-816.
- Simos, P. G., Breier, J. I., Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Bergman, E., Fishbeck, K., & Papanicolaou, A. C. (2000). Brain activation profiles in dyslexic children during non-word reading: a magnetic source imaging study. *Neuroscience letters*, 290(1), 61-65.
- Smith, M. C. (1989). Reading attitudes of pre-service education majors. *Reading Horizons*, 29(4), 231-34.
- Sousa, D. A. (2016). How the special needs brain learns. Corwin Press.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of learning disabilities*, 27(2), 91-103.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 360-407.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2007). Thinking based learning. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). Rousing minds to life. The World Federation of Neurology (1968). Report of research group on dyslexia and world illiteracy. Dallas: WFN.
- Tompkins, G. E., & McGee, L. M. (1993). Teaching reading with literature: Case studies to action plans. Prentice Hall.
- Tressoldi, P. E., Stella, G., & Faggella, M. (2001). The development of reading speed in Italians with dyslexia a longitudinal study. *Journal of learning disabilities*, 34(5), 414-417.
- Vacca, R. T., & Vacca, J. A. L. (1989). Content area reading. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R. E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, 21(4), 401-415.
- Voeller, K. K. (2004). Dyslexia.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.

- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- 강옥려, 김윤옥, 우정환, & 변찬석. (2014). 난독증 선별 체크리스트를 이용한 난독증 위험학생, 읽기기초부진학생 및 읽기보통이상 성취학생의 읽기 특성 연구. *한국학습장애학회 학술대회지*, 35-57.
- 구자경. (2003). 연구논문: 청소년의 심리사회적 특성이 학교자퇴생각에 미치는 영향. *청소년학연구*, 10(3), 309-330.
- 국립특수교육원 (2009). 특수교육학용어사전. 서울: 도서출판 하우
- 김경훈, & 이승은. (2017). 비계설정을 활용한 영어읽기능력 향상에 관한 연구. *인문사회* 21, 8(3), 533-545.
- 김동일 (2008). BASA-R(Basic Academic Skills Assessment - Reading) 기초학습기능 수행평가체제: 읽기검사. 서울: 학지사
- 김동일 (2012). LDST(Learning Disabilities Screen Test) 학습장애 선별검사. 서울: 학지사
- 김동일 (2017) **읽기나침반: 읽기유창성편**. 서울: 학지사
- 김동일, 김희주, 안예지, 안성진, 임희진, & 황지영. (2017). 난독증 선별을 위한 RTI 적용. *교육심리연구*, 31(2), 265-282.
- 김동일. (1997). 읽기발달과 읽기능력에 대한 탐색적 연구: 초등학교사의 지각을 중심으로. *특수교육논총*, 14(2), 67-83.
- 김민정, 이승복, & 이희란. (2009). 발달성 난독증에 대한 신경학적 연구 고찰. *특수교육*, 8(2), 259-278.
- 김상호. (1980). **태도교육**. 서울: 교육과학사.
- 김순규. (2002). 연구논문: 청소년의 학업중퇴 결정요인. *사회과학연구*, 28(단일호), 21-39.
- 김영걸, 김남진, & 김정일. (2015). **특수교육 저널: 이론과 실천: 읽기부진학생과 일반학생의 초인지 읽기전략 사용 특성 비교 연구**.
- 김용욱, 우정환, & 신재한. (2015). 난독증 연구에 대한 고찰. **특수교육저널: 이론과 실천**, 16(2), 213-242.
- 김우리, & 고은영. (2012). 국내 학습장애 읽기이해 중재의 효과분석. *학습장애연구*, 9, 179-203.
- 김우리, 김지선 (2017). 장애위험아동, 누구인가? 어떻게 교육할 것인가? - 포커스그룹 인터뷰를 통한 일반교사와 특수교사의 경험과 인식 -. *특수교육학연구*, 51(3), 1-32.

- 김윤옥, 강옥려, 우정환, & 변찬석. (2015). 난독증 선별 체크리스트 표준화 및 한국 난독증 학생 통계추정 연구. **학습장애연구**, 12, 21-45.
- 김윤옥, 변찬석, 강옥려, & 우정환. (2014). 난독증 선별 체크리스트 개발 연구. **학습장애연구**, 11, 99-128.
- 김은삼(2014) 초등학교 수학 학습부진학생을 위한 덧셈 뺄셈 직접교수(DI) 프로그램의 적용가능성 탐색. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정호. (2001). 비계 설정을 통한 읽기 부진아 지도 방법 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박영민. (2003). 독서의 발달과 음독에서 묵독으로의 이행. **국어교육**, 111, 59-86.
- 박재은, & 정슬기. (2011). 청소년 학교중퇴의도 영향요인. **한국청소년연구**, 22(2), 5-29.
- 박창남, & 도종수. (2003). 연구논문: 청소년 학교중퇴의도의 원인에 관한 연구. **청소년학연구**, 10(3), 207-238.
- 배소영, & 김미배. (2010). 초등 저학년 다문화가정 아동의 읽기와 언어. **Communication Sciences & Disorders**, 15, 146-156.
- 서숙인(2012) 읽기게임 부모교육을 병행한 직접교수(DI) 한글 읽기프로그램의 효과 : 아동의 읽기 능력, 읽기태도, 부모 양육 효능감을 중심으로. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 송선희. (2003). Vygotsky 의 비계설정 (scaffolding) 이론에 대한 고찰. **교육방법연구**, 15, 77-93.
- 신현숙, & 구본용. (2002). 중퇴생, 중퇴 고위험 및 저위험 재학생의 비교. **교육심리연구**, 16(3), 121-145.
- 양성욱(2004) 추론 전략훈련이 읽기 학습 부진아의 독해력과 읽기 귀인에 미치는 효과. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오성배 (2007). 국제결혼 가정 자녀 ('Kosian') 의 교육 환경과 문제. **교육비평**, 22, 186-213.
- 이경희, 양민화, 이애진, & 김보배. (2013). 초등학교 1, 2, 3 학년 아동의 읽기이해 검사도구 개발연구. **교육논총**, 33, 21-41.
- 이미애(2015) 의미단위 띄어 읽기 전략이 읽기장애아동의 읽기유창성 및 독해력에 미치는 영향. 창원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이미정(2006) 교사의 비계설정이 특수학급 중학생의 읽기에 미치는 효과. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이소현, 박은혜, & 김영태. (2000). **단일대상연구**. 서울: 학지사.

- 이재호, & 김동일. (2016). Fusion 모형을 활용한 초등학교 6 학년의 읽기이해 능력 진단을 위한 Q 행렬 타당화 연구. **교육평가연구**, 29(2), 325-355.
- 이현주(2010) 상상재현읽기전략 훈련이 정신지체학생의 독해 능력과 읽기 태도에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜수(2017) 반복 영어 읽기가 중학생의 읽기능력과 정의적 영역에 미치는 영향. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 장세풍 (2016.05.03.). “다문화 초등학교 4명 중 1명이 학습부진”. 내일신문.
- 정광조. (2006). 직접교수 (DI) 원리를 적용한 한글읽기프로그램의 효과 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 정혜림, 김보배, 양민화, & 이애진. (2016). 다문화가정 난독증 위기 아동을 위한 예방적 접근: 한글파닉스 교수의 효과성 탐색. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 17(4), 297-321.
- 정혜승. (2006). 읽기 태도의 개념과 성격. **독서연구**, 16(단일호), 383-405.
- 조경덕, 정재범, & 남기춘. (2002). 후천성 한글 난독증의 어휘처리 양상. **Communication Sciences & Disorders**, 7, 1-20.
- 조아미. (2002). 연구논문: 청소년의 학교중퇴 의도 결정요인. **청소년학연구**, 9(2), 1-22.
- 중재, 연구는, 편에, 지나지, & 았았다. (2009). 컴퓨터를 이용한 난독증 중재에 대한 문헌 분석과보조공학 도구에 대한 시사점. **재활복지 Journal of Rehabilitation Research**, 13(2), 225-255.
- 천경록. (1999). 여강 원용문 교수 회갑기념논문집< 국어교육학> 읽기의 개념과 읽기 능력의 발달 단계. **청람어문교육**, 21, 263-282.
- 천경록. (2004). 독서 진단 검사 도구 개발의 방향. **독서연구**, 11(단일호), 357-383.

[부록 1] 비계설정 중재 프로그램 수업 지도안

1단계 1차시	중심 내용	교수-학습 활동	유의점 자료	시간
배경지식 활성화 단계	학습 동기 유발	<p>◆ 프로그램 소개</p> <p>교사와 학생은 자기 소개를 하고, 교사는 앞으로 진행될 프로그램에 대해서 소개한다.</p> <p>◆ 지문과 관련된 내용으로 대화를 시작한다.</p> <p>(“돌맹이가 시냇물에 떨어질 때 나는 소리는?”)</p>	교사안내 활동	5'
교수적 도움 준비	학습 목표 확인	<p>◆ ‘ㄱㄴㄷㄹㅁㅂㅅㅇ’ 7개의 자음 받침을 정확하게 읽을 수 있다.</p>		
문제 해결을 위한 활동 단계	낭독하기	<p>◆ 교사는 ‘ㄱㄴㄷㄹㅁㅂㅅㅇ’ 7개의 자음 받침을 각각 발음하여 보여 준다..</p> <p>◆ 교사는 크고 정확한 소리로 각 자음과 모음의 합성을 읽는다.</p> <p>(“ㄱㅈㅈ”은 자음은 받침일 때 같은 소리가 나요. “악수”, “맑다”는 다른 자음받침이지만 똑같이 “으” 소리가 나요.</p> <p>◆ 교사는 다른 자음받침 단어를 소개한다.</p>	교사 중심	
교수적 도움 단계		<p>◆ 비계설정 제공하기</p> <p>교사는 ‘구슬비’ 지문을 읽는다.’</p> <p>‘ㄱㄴㄷㄹㅁㅂㅅㅇ’ 받침이 있는 글자는 형광색으로 표시를 해놓은 후, 학생이 교사의 발음을 따라갈 수 있도록 한다.</p> <p>◆ 교사의 시범이 끝난 후 학생은 ‘구슬비’ 지문을 직접 읽는다. 교사는 학생이 지문을 읽을 때 이를 녹음하고, 학생이 틀리게 읽는 부분 중 끝소리 규칙에 해당하는 부분을 집중적으로 체크한다.</p> <p>◆ 교사는 학생에게 틀리게 읽은 부분을 함께 확인하고, 교사는 학생이 틀리게 읽은 부분을 다시 읽는다.</p>	교사-아동 협력 활동	30'

	<p>◆ 학생은 다시 교사가 읽은 부분을 반복해서 읽으며, 교사는 학생이 틀리게 읽는 부분을 다시 한번 체크한다.</p> <p>◆ 학생이 틀리게 읽은 부분을 교사와 학생은 함께 확인하고, 교사는 해당 부분을 다시 읽는다.</p> <p>◆ 시간적 여유가 있을 경우 ‘풍당풍당’ 지문을 위와 같은 방식으로 시행한다.</p>	
연습격려·도움철회	<p>◆ 정리·확인</p> <p>끝소리 규칙 ‘ㄱ ㄴ ㄷ ㄹ ㅁ ㅂ ㅇ’ 을 다시 확인하고, 학습한 지문에서 끝소리 규칙에 해당하는 부분을 찾아 학생이 읽도록 한다.</p>	5'
정리 및 적용단계	<p>◆ 다음 시간에 공부할 내용은?</p> <p>다음 시간에 공부할 끝소리 규칙 (깎다→[깎따]를 읽고, 수업을 마무리 한다.</p>	보상물

1단계 2차시	중심 내용	교수-학습 활동	유의점 자료	시간
배경지식 활성화 단계	학습 동기 유발	<p>◆ 지문과 관련된 내용으로 대화를 시작한다. (“동물원에 있는 무서운 동물은?”)</p>	교사안내 활동	5'
교수적 도움 준비	학습 목표 확인	<p>◆ 쌍자음 ‘ㄱㄱ’과 겹받침 ‘ㄱ ㄴ ㄹ ㄹ ㄹ ㅁ’ 정확하게 읽을 수 있다.</p>		
문제 해결을 위한 활동 단계	낭독하기	<p>◆ 교사는 ‘ㄱㄱ’ 쌍자음과 쌍자음 ‘ㄱㄱ’과 겹받침 ‘ㄱ ㄴ ㄹ ㄹ ㄹ ㅁ’ 판을 가지고 ‘ㄱ ㄱ ㄹ’, ‘ㅁㅁ’, ‘ㄹ ㅁ’, ‘ㄴ’, ‘ㄹ’은 다른 자음 받침이지만, 같은 발음을 한다는 것을 보여준다.</p> <p>◆ 교사는 크고 정확한 소리로 각 자음과 모음이 합성을 읽는다. (“ㄱ ㄱ ㄹ”은 자음은 받침일 때 같은 소리가 나요. “북음밥”, “뭉”, “맑다”는 다른 자음받침이지만 똑같이 “으” 소리가 나요.</p> <p>◆ 교사는 다른 쌍자음 및 겹받침 단어를 소개한다.</p>	교사 중심	
		<p>◆ 비계설정 제공하기 교사는 ‘동물원’ 지문을 읽는다. 미리 쌍자음 ‘ㄱㄱ’과 겹받침 ‘ㄱ ㄴ ㄹ ㄹ ㄹ ㅁ’ 받침이 있는 글자는 형광색으로 표시를 해놓은 후, 학생이 교사의 발음을 따라갈 수 있도록 한다.</p>		30'
교수적 도움 단계		<p>◆ 교사의 시범이 끝난 후 학생은 ‘동물원’ 지문을 직접 읽는다. 교사는 학생이 지문을 읽을 때 이를 녹음하고, 학생이 틀리게 읽는 부분 중 끝소리 규칙에 해당하는 부분을 집중적으로 체크한다.</p> <p>◆ 교사는 학생에게 틀리게 읽은 부분을 함께 확인하고, 교사는 학생이 틀리게 읽은 부분을 다시 읽는다.</p> <p>◆ 학생은 다시 교사가 읽은 부분</p>	교사-아동 협력 활동	

	<p>을 반복해서 읽으며, 교사는 학생이 틀리게 읽는 부분을 다시 한번 체크한다.</p> <p>◆ 학생이 틀리게 읽은 부분을 교사와 학생은 함께 확인하고, 교사는 해당 부분을 다시 읽는다.</p> <p>◆ 시간적 여유가 있을 경우 ‘다람쥐 똥똥이’ 지문을 위와 같은 방향으로 시행한다.</p>	
연습격려·도움철회	<p>◆ 정리·확인</p> <p>끝소리 규칙 쌍자음 ‘ㄷㄷ’과 겹받침 ‘ㄱ ㄴ ㄹ ㄴ ㄹ ㄹ ㄷ ㅂ’을 다시 확인하고, 학습한 지문에서 끝소리 규칙에 해당하는 부분을 찾아 학생이 읽도록 한다.</p>	5'
정리 및 적용단계	<p>◆ 다음 시간에 공부할 내용은?</p> <p>다음 시간에 공부할 구개음화(궁이→[구지])를 읽고, 수업을 마무리한다.</p>	보상물

2단계 3차시	중심 내용	교수-학습 활동	유의점 자료	시간
배경지식 활성화 단계	학습 동기 유발	◆ 지문과 관련된 내용으로 대화를 시작한다. ("8월 15일은 무슨날일까?")	교사안내 활동	
교수적 도움 준비	학습 목표 확인	◆ 구개음화(ㄷㅌ + ㅣ ㅈ ㅊ ㅌ ㅍ ㅍ ㅍ = ㅈㅊ)를 알고, 정확하게 읽을 수 있다.		5'
문제 해결을 위한 활동 단계	낭독하기	◆ 교사는 'ㄷㅌ'과 'ㅣ ㅈ ㅊ ㅌ ㅍ ㅍ ㅍ'가 만나면 'ㅈㅊ'로 발음 된다는 것을 보여준다. ◆ 교사는 크고 정확한 소리로 각 자음과 모음의 합성을 읽는다. (굳이→[구지], 같이→[가치]처럼 발음이 변해요. ◆ 교사는 다른 구개음화 단어를 소개한다.	교사 중심	
교수적 도움 단계		◆ 비계설정 제공하기 교사는 '새' 지문을 읽는다. 구개음화가 있는 글자는 형광색으로 표시를 해놓은 후, 학생이 교사의 발음을 따라갈 수 있도록 한다. ◆ 교사의 시범이 끝난 후 학생은 '새' 지문을 직접 읽는다. 교사는 학생이 지문을 읽을 때 이를 녹음하고, 학생이 틀리게 읽는 부분 중 구개음화에 해당하는 부분을 집중적으로 체크한다. ◆ 교사는 학생에게 틀리게 읽은 부분을 함께 확인하고, 교사는 학생이 틀리게 읽은 부분을 다시 읽는다. ◆ 학생은 다시 교사가 읽은 부분을 반복해서 읽으며, 교사는 학생이 틀리게 읽는 부분을 다시 한번 체크한다. ◆ 학생이 틀리게 읽은 부분을 교사와 학생은 함께 확인하고, 교사는 해당 부분을 다시 읽는다. ◆ 시간적 여유가 있을 경우 '국	교사-아동 협력 활동	30'

	경일' 지문을 위와 같은 방식으로 시행한다.	
연습격려·도 움철회	<p>◆ 정리·확인</p> <p>구개음화가 일어나는(ㄷㅌ + ㅣㅈ ㅈㅊㅌㅍ = ㅈㅈㅌ) 단어를 다시 확인 하고, 학습한 지문에서 유음화 규 칙에 해당하는 부분을 찾아 학생 이 읽도록 한다.</p>	5'
정리 및 적용단계	<p>◆ 다음 시간에 공부할 내용은?</p> <p>다음 시간에 공부할 비음화(ㅂㅍㅌ →[ㅂㅍㅌ]을 읽고, 수업을 마무리 한다.</p>	보상물

3단계 4차시	중심 내용	교수-학습 활동	유의점 자료	시간
배경지식 활성화 단계	학습 동기 유발	<p>◆ 지문과 관련된 내용으로 대화를 시작한다. (“친구에게 고마움을 전하는 편지를 쓸 때는 어떻게 쓸까?”)</p>	교사안내 활동	5'
교수적 도움 준비	학습 목표 확인	<p>◆ 비음화(ㄱㄷㅌㄹ + ㄴㅇㅇ = ㅇㄴㅇㅇ)를 알고, 정확하게 읽을 수 있다.</p>		
문제 해결을 위한 활동 단계	낭독하기	<p>◆ 교사는 ‘ㄱㄷㅌㄹ’과 ‘ㄴㅇㅇ’이 만나면 ‘ㅇㄴㅇㅇ’로 발음 된다는 것을 보여준다.</p> <p>◆ 교사는 크고 정확한 소리로 각 자음과 모음의 합성을 읽는다. (작년→[장년], 입는다→[임는다] 처럼 발음이 변해요.</p> <p>◆ 교사는 다른 비음화 단어를 소개한다.</p>	교사 중심	
		<p>◆ 비게설정 제공하기 교사는 ‘마음을 표현하는 글쓰기’ 지문을 읽는다. 비음화가 있는 글자는 형광색으로 표시를 해놓은 후, 학생이 교사의 발음을 따라갈 수 있도록 한다.</p>		
교수적 도움 단계		<p>◆ 교사의 시범이 끝난 후 학생은 ‘마음을 표현하는 글쓰기’ 지문을 직접 읽는다. 교사는 학생이 지문을 읽을 때 이를 녹음하고, 학생이 틀리게 읽는 부분 중 비음화에 해당하는 부분을 집중적으로 체크한다.</p> <p>◆ 교사는 학생에게 틀리게 읽은 부분을 함께 확인하고, 교사는 학생이 틀리게 읽은 부분을 다시 읽는다.</p> <p>◆ 학생은 다시 교사가 읽은 부분을 반복해서 읽으며, 교사는 학생이 틀리게 읽는 부분을 다시 한번 체크한다.</p> <p>◆ 학생이 틀리게 읽은 부분을 교사와 학생은 함께 확인하고, 교사</p>	교사-아동 협력 활동	30'

	는 해당 부분을 다시 읽는다.	
연습격려·도 움철푼회	<p>◆ 정리·확인</p> <p>비음화(ㄱㄷㅂㄹ + ㄴㅇㅇ = ㅇㄴ ㅇㅇ) 단어를 다시 확인하고, 학 습한 지문에서 비음화 규칙에 해 당하는 부분을 찾아 학생이 읽도 록 한다.</p>	5'
정리 및 적용단계	<p>◆ 다음 시간에 공부할 내용은?</p> <p>다음 시간에 공부할 유음화(신라 →[실라])를 읽고, 수업을 마무리 한다.</p>	보상물

3단계 5차시	중심 내용	교수-학습 활동	유의점 자료	시간
배경지식 활성화 단계	학습 동기 유발	<p>◆ 지문과 관련된 내용으로 대화를 시작한다. (“친구한테 나쁜말을 들으면 기분 이 어때?”)</p>	교사안내 활동	5'
교수적 도움 준비	학습 목표 확인	<p>◆ 유음화(ㄴㄹ + ㄹ = ㄹ)를 알고, 정확하게 읽을 수 있다.</p>		
문제 해결을 위한 활동 단계	낭독하기	<p>◆ 교사는 ‘ㄴㄹ’과 ‘ㄹ’이 만나면 ‘ㄹ’로 발음 된다는 것을 보여준다.</p> <p>◆ 교사는 크고 정확한 소리로 각 자음과 모음의 합성을 읽는다. (신라→[실라], 칼날→[칼랄], 생산량→[생산냥], 처럼 발음이 변해요.</p> <p>◆ 교사는 다른 유음화 단어를 소개한다.</p>	교사 중심	
		<p>◆ 비계설정 제공하기</p> <p>교사는 ‘바르고 고운 말을 쓰자’ 지문을 읽는다. 유음화가 있는 글자는 형광색으로 표시를 해놓은 후, 학생이 교사의 발음을 따라갈 수 있도록 한다.</p> <p>◆ 교사의 시범이 끝난 후 학생은 ‘바르고 고운 말을 쓰자’ 지문을 직접 읽는다. 교사는 학생이 지문을 읽을 때 이를 녹음하고, 학생이 틀리게 읽는 부분 중 유음화에 해당하는 부분을 집중적으로 체크한다.</p> <p>◆ 교사는 학생에게 틀리게 읽은 부분을 함께 확인하고, 교사는 학생이 틀리게 읽은 부분을 다시 읽는다.</p> <p>◆ 학생은 다시 교사가 읽은 부분을 반복해서 읽으며, 교사는 학생이 틀리게 읽는 부분을 다시 한번 체크한다.</p> <p>◆ 학생이 틀리게 읽은 부분을 교사와 학생은 함께 확인하고, 교사는 해당 부분을 다시 읽는다.</p>		30'
교수적 도움 단계			교사-아동 협력 활동	

연습격려·도 움철회	<p>◆ 정리·확인</p> <p>유음화가 일어나는(ㄴㄹ + ㄹ = ㄹ) 단어를 다시 확인하고, 학습한 지문에서 유음화 규칙에 해당하는 부분을 찾아 학생이 읽도록 한다.</p>	5'
정리 및 적용 단계	<p>◆ 다음 시간에 공부할 내용은?</p> <p>다음 시간에 공부할 사잇소리(촛불→[초뿔])를 읽고, 수업을 마무리 한다.</p>	보상물

4단계 6차시	중심 내용	교수-학습 활동	유의점 자료	시간
배경지식 활성화 단계	학습 동기 유발	<p>◆ 지문과 관련된 내용으로 대화를 시작한다. (“OO는 부모님을 기쁘게 해드린 경험이 있니?”)</p>	교사안내 활동	5'
교수적 도움 준비	학습 목표 확인	<p>◆ 사잇소리 현상을 알고, 정확하게 읽을 수 있다.</p>		
문제 해결을 위한 활동 단계	낭독하기	<p>◆ 교사는 크고 정확한 소리로 각 자음과 모음의 합성을 읽는다. (춧불→[초뿔], 고기배→[고깃빼] 처럼 발음이 변해요. ◆ 교사는 다른 사잇소리 현상 단어를 소개한다.</p>	교사 중심	
교수적 도움 단계		<p>◆ 비계설정 제공하기 교사는 ‘심청전’ 지문을 읽는다. 사잇소리 현상이 있는 글자는 형광색으로 표시를 해놓은 후, 학생이 교사의 발음을 따라갈 수 있도록 한다. ◆ 교사의 시범이 끝난 후 학생은 ‘심청전’ 지문을 직접 읽는다. 교사는 학생이 지문을 읽을 때 이를 녹음하고, 학생이 틀리게 읽는 부분 중 사잇소리 현상에 해당하는 부분을 집중적으로 체크한다. ◆ 교사는 학생에게 틀리게 읽은 부분을 함께 확인하고, 교사는 학생이 틀리게 읽은 부분을 다시 읽는다. ◆ 학생은 다시 교사가 읽은 부분을 반복해서 읽으며, 교사는 학생이 틀리게 읽는 부분을 다시 한번 체크한다. ◆ 학생이 틀리게 읽은 부분을 교사와 학생은 함께 확인하고, 교사는 해당 부분을 다시 읽는다.</p>	교사-아동 협력 활동	30'
연습격려·도 움철회		<p>◆ 정리·확인 사잇소리 현상을 다시 확인하고, 학습한 지문에서 사잇소리 현상에 해당하는 부분을 찾아 학생이 읽</p>		5'

	도록 한다.
정리 및 적용단계	<p>◆ 다음 시간에 공부할 내용은?</p> <p>다음 시간에 공부할 음운의 축약 (국화→[구과])를 읽고, 수업을 마 무리 한다.</p>

4단계 7차시	중심 내용	교수-학습 활동	유의점 자료	시간
배경지식 활성화 단계	학습 동기 유발	<p>◆ 지문과 관련된 내용으로 대화를 시작한다. (“친구가 다들 때 화해를 하도록 도와준 경험이 있니?”)</p>	교사안내 활동	5'
교수적 도움 준비	학습 목표 확인	<p>◆ 음운의 축약을 알고, 정확하게 읽을 수 있다.</p>		
문제 해결을 위한 활동 단계	낭독하기	<p>◆ 교사는 크고 정확한 소리로 각 자음과 모음의 합성을 읽는다. (국화→[구와], 싫다→[실타] 처럼 발음이 변해요. ◆ 교사는 다른 음운의 축약 단어를 소개한다.</p>	교사 중심	
교수적 도움 단계		<p>◆ 비게설정 제공하기 교사는 ‘토끼의 재판’ 지문을 읽는다. 음운의 축약이 있는 글자는 형광색으로 표시를 해놓은 후, 학생이 교사의 발음을 따라갈 수 있도록 한다. ◆ 교사의 시범이 끝난 후 학생은 ‘토끼의 재판’ 지문을 직접 읽는다. 교사는 학생이 지문을 읽을 때 이를 녹음하고, 학생이 틀리게 읽는 부분 중 음운의 축약에 해당하는 부분을 집중적으로 체크한다. ◆ 교사는 학생에게 틀리게 읽은 부분을 함께 확인하고, 교사는 학생이 틀리게 읽은 부분을 다시 읽는다. ◆ 학생은 다시 교사가 읽은 부분을 반복해서 읽으며, 교사는 학생이 틀리게 읽는 부분을 다시 한번 체크한다. ◆ 학생이 틀리게 읽은 부분을 교사와 학생은 함께 확인하고, 교사는 해당 부분을 다시 읽는다.</p>	교사-아동 협력 활동	30'
연습격려·도 움철회		<p>◆ 정리·확인 음운의 축약을 다시 확인하고, 학습한 지문에서 음운의 축약에 해</p>		5'

	당하는 부분을 찾아 학생이 읽도록 한다.	
정리 및 적용 단계	<p>◆ 다음 시간에 공부할 내용은?</p> <p>다음 시간에 공부할 음운의 탈락 (닿은→[마는])를 읽고, 수업을 마무리 한다.</p>	보상물

4단계 8차시	중심 내용	교수-학습 활동	유의점 자료	시간
배경지식 활성화 단계	학습 동기 유발	<p>◆ 지문과 관련된 내용으로 대화를 시작한다. (“잘못해서 벌을 선 경험을 말해볼까?”)</p>	교사안내 활동	5'
교수적 도움 준비	학습 목표 확인	<p>◆ 음운의 탈락을 알고, 정확하게 읽을 수 있다.</p>		
문제 해결을 위한 활동 단계	낭독하기	<p>◆ 교사는 크고 정확한 소리로 음운의 탈락 단어를 읽는다. (많은→[마는], 낱아→[나아] 처럼 발음이 변해요. ◆ 교사는 다른 음운의 탈락 단어를 소개한다.</p>	교사 중심	
교수적 도움 단계		<p>◆ 비계설정 제공하기 교사는 ‘두꺼비 신랑’ 지문을 읽는다. 음운의 탈락이 있는 글자는 형광색으로 표시를 해놓은 후, 학생이 교사의 발음을 따라갈 수 있도록 한다. ◆ 교사의 시범이 끝난 후 학생은 ‘두꺼비 신랑’ 지문을 직접 읽는다. 교사는 학생이 지문을 읽을 때 이를 녹음하고, 학생이 틀리게 읽는 부분 중 음운의 탈락에 해당하는 부분을 집중적으로 체크한다. ◆ 교사는 학생에게 틀리게 읽은 부분을 함께 확인하고, 교사는 학생이 틀리게 읽은 부분을 다시 읽는다. ◆ 학생은 다시 교사가 읽은 부분을 반복해서 읽으며, 교사는 학생이 틀리게 읽는 부분을 다시 한번 체크한다. ◆ 학생이 틀리게 읽은 부분을 교사와 학생은 함께 확인하고, 교사는 해당 부분을 다시 읽는다.</p>	교사-아동 협력 활동	30'
연습격려·도움 철회		<p>◆ 정리·확인 음운의 탈락 단어를 다시 확인하고, 학습한 지문에서 음운의 탈락</p>		5'

	에 해당하는 부분을 찾아 학생이 읽도록 한다.	
정리 및 적용 단계	◆ 다음 시간에 공부할 내용은? 다음 시간에 공부할 음운의 첨가 (한여름→[한녀름])를 읽고, 수업 을 마무리 한다.	보상물

4단계 9차시	중심 내용	교수-학습 활동	유의점 자료	시간
배경지식 활성화 단계	학습 동기 유발	<p>◆ 지문과 관련된 내용으로 대화를 시작한다. (“친구에게 미안하거나 고마운 마음을 전하고 싶을 때 어떻게 할까?”)</p>	교사안내 활동	5'
교수적 도움 준비	학습 목표 확인	◆ 음운의 첨가를 알고, 정확하게 읽을 수 있다.		
문제 해결을 위한 활동 단계	낭독하기	<p>◆ 교사는 크고 정확한 소리로 음운의 첨가 단어를 읽는다. (한여름→[한녀름], 담요→[담뇨]처럼 발음이 변해오.)</p> <p>◆ 교사는 다른 음운의 첨가를 소개한다.</p>	교사 중심	
교수적 도움 단계		<p>◆ 비계설정 제공하기 교사는 ‘친구 지영이에게’ 지문을 읽는다. 음운의 첨가가 있는 글자는 형광색으로 표시를 해놓은 후, 학생이 교사의 발음을 따라갈 수 있도록 한다.</p> <p>◆ 교사의 시범이 끝난 후 학생은 ‘친구 지영이에게’ 지문을 직접 읽는다. 교사는 학생이 지문을 읽을 때 이를 녹음하고, 학생이 틀리게 읽는 부분 중 음운의 첨가에 해당하는 부분을 집중적으로 체크한다.</p> <p>◆ 교사는 학생에게 틀리게 읽은 부분을 함께 확인하고, 교사는 학생이 틀리게 읽은 부분을 다시 읽는다.</p> <p>◆ 학생은 다시 교사가 읽은 부분을 반복해서 읽으며, 교사는 학생이 틀리게 읽는 부분을 다시 한번 체크한다.</p> <p>◆ 학생이 틀리게 읽은 부분을 교사와 학생은 함께 확인하고, 교사는 해당 부분을 다시 읽는다.</p>	교사-아동 협력 활동	30'
연습격려·도 움철회		◆ 정리·확인 음운의 첨가 단어를 다시 확인하		5'

	고, 학습한 지문에서 음운의 첨가에 해당하는 부분을 찾아 학생이 읽도록 한다.
정리 및 적용 단계	<p>◆ 다음 시간에 공부할 내용은?</p> <p>다음 시간에 공부할 접두사, 접미사, 조사를 미리 안내하고, 업을 마무리 한다.</p>

보상물

5단계 10차시	중심 내용	교수-학습 활동	유의점 자료	시간
배경지식 활성화 단계	학습 동기 유발	<p>◆ 지문과 관련된 내용으로 대화를 시작한다. (“횡단보도를 건널 땐 어떻게 해야할까”)</p>	교사안내 활동	5'
교수적 도움 준비	학습 목표 확인	<p>◆ 접두사, 접미사, 조사를 유의하여 정확하게 읽을 수 있다.</p>		
문제 해결을 위한 활동 단계	낭독하기	<p>◆ 교사는 크고 정확한 소리로 같은 접두사, 접미사로 이루어진 단어를 읽는다. (맨발, 맨손, 맨몸. 선생님, 부모님, 회장님은 각각 앞글자와 뒷글자가 같은 소리가 나요)</p> <p>◆ 교사는 다른 접두사, 접미사 단어를 소개한다.</p>	교사 중심	
교수적 도움 단계		<p>◆ 비계설정 제공하기 교사는 ‘어린이 교통사고’ 지문을 읽는다. 접두사, 접미사, 조사가 있는 글자는 형광색으로 표시를 해놓은 후, 학생이 교사의 발음을 따라갈 수 있도록 한다.</p> <p>◆ 교사의 시범이 끝난 후 학생은 ‘어린이 교통사고’ 지문을 직접 읽는다. 교사는 학생이 지문을 읽을 때 이를 녹음하고, 학생이 틀리게 읽는 부분 중 접두사, 접미사, 조사에 해당하는 부분을 집중적으로 체크한다.</p> <p>◆ 교사는 학생에게 틀리게 읽은 부분을 함께 확인하고, 교사는 학생이 틀리게 읽은 부분을 다시 읽는다.</p> <p>◆ 학생은 다시 교사가 읽은 부분을 반복해서 읽으며, 교사는 학생이 틀리게 읽는 부분을 다시 한번 체크한다.</p> <p>◆ 학생이 틀리게 읽은 부분을 교사와 학생은 함께 확인하고, 교사는 해당 부분을 다시 읽는다.</p>	교사-아동 협력 활동	30'
연습격려·도		◆ 정리·확인		5'

움칠회	접두사, 접미사 단어를 다시 확인 하고, 학습한 지문에서 접두사, 접 미사, 조사에 해당하는 부분을 찾 아 학생이 읽도록 한다.
정리 및 적용단계	<div>◆ 다음 시간에 공부할 내용은?</div> <div>다음 시간에 공부할 띄어쓰기를</div> <div>유의해서 글을 읽는 모습을 보여</div> <div>주고, 수업을 마무리 한다.</div> <div>보상물</div>

6단계 11차시	중심 내용	교수-학습 활동	유의점 자료	시간
배경지식 활성화 단계	학습 동기 유발	◆ 지문과 관련된 내용으로 대화를 시작한다. ("길에 쓰레기를 버리면 될까?")	교사안내 활동	5'
교수적 도움 준비	학습 목표 확인	◆ 띄어쓰기에 유의하여 글을 매끄럽게 읽을 수 있다.		
문제 해결을 위한 활동 단계	낭독하기	◆ 교사는 띄어쓰기를 무시하고 한 번, 띄어쓰기에 유의해서 한 번 읽는다. (아버지가방에들어가신다 는 띄어쓰기에 따라서 의미가 달라져요.) ◆ 띄어쓰기의 중요성을 소개한다.	교사 중심	30'
		◆ 비계설정 제공하기 교사는 '플라스틱으로 인한 해양오염' 지문을 읽는다. 띄어쓰기 부분은 형광색으로 표시를 해놓은 후, 학생이 교사의 띄어쓰기를 따라갈 수 있도록 한다.		
교수적 도움 단계		◆ 교사의 시범이 끝난 후 학생은 '플라스틱으로 인한 해양오염' 지문을 직접 읽는다. 교사는 학생이 지문을 읽을 때 이를 녹음하고, 학생이 띄어쓰기를 잘못 읽을 경우 이에 해당하는 부분을 집중적으로 체크한다.	교사-아동 협력 활동	
		◆ 교사는 학생에게 틀리게 읽은 부분을 함께 확인하고, 교사는 학생이 틀리게 읽은 부분을 다시 읽는다. ◆ 학생은 다시 교사가 읽은 부분을 반복해서 읽으며, 교사는 학생이 틀리게 읽는 부분을 다시 한번 체크한다. ◆ 학생이 틀리게 읽은 부분을 교사와 학생은 함께 확인하고, 교사는 해당 부분을 다시 읽는다.		
연습격려·도 움철푼회		◆ 정리·확인 학습한 지문에서 띄어쓰기를 틀렸		5'

	던 부분을 다시 읽어보도록 한다.
정리 및 적용 단계	<p>◆ 다음 시간에 공부할 내용은?</p> <p>다음 시간에 공부할 대화문을 실 감나게 읽는 보여주고, 수업을 마 무리 한다.</p>

6단계 12차시	중심 내용	교수-학습 활동	유의점 자료	시간
배경지식 활성화 단계	학습 동기 유발	◆ 지문과 관련된 내용으로 대화를 시작한다. ("착한 일을 한 경험이 있으면 말해볼까?")	교사안내 활동	5'
교수적 도움 준비	학습 목표 확인	◆ 역할극 대화문을 실감나게 글을 읽을 수 있다.		
문제 해결을 위한 활동 단계	낭독하기	◆ 교사는 같은 문장을 실감나게, 그리고 실감나지 않게 각각 읽는다. (오늘은 정말 날씨가 좋아서 기분이 좋아를 잘 전달 하려면 어떻게 읽어야 할까요?) ◆ 실감나게 글을 읽는 방법의 중 요성을 소개한다.	교사 중심	
		◆ 비계설정 제공하기 교사는 '홍부늬부전' 지문을 읽는다. 실감나게 읽어야할 부분은 형광색으로 표시를 해놓은 후, 학생이 유의해서 읽을 수 있도록 한다.		30'
교수적 도움 단계		◆ 교사의 시범이 끝난 후 학생은 '홍부늬부전' 지문을 직접 읽는다. 교사는 학생이 지문을 읽을 때 이를 녹음하고, 학생이 실감나게 읽지 않는 대화문을 집중적으로 체크한다. ◆ 교사는 학생에게 질땀 읽은 부분을 함께 확인하고, 교사는 학생은 잘못 읽은 부분을 다시 읽는다.	교사-아동 협력 활동	
연습격려·도 움철회		◆ 정리·확인 학습한 지문에서 실감나게 읽어야 할 대화문은 학생과 교사가 함께 다시 읽는다..		5'
정리 및 적용단계		◆ 다음 시간에 공부할 내용은? 다음 시간에 공부할 대화문을 실 감나게 읽는 보여주고, 수업을 마 무리 한다.	보상물	

6단계 13차시	중심 내용	교수-학습 활동	유의점 자료	시간
배경지식 활성화 단계	학습 동기 유발	<p>◆ 지문과 관련된 내용으로 대화를 시작한다. (“강원도에 가본 경험이 있으면 말해볼까?”)</p>	교사안내 활동	5'
교수적 도움 준비	학습 목표 확인	<p>◆ 뉴스를 띄어쓰기에 유의하여 정확하게 읽을 수 있다.</p>		
문제 해결을 위한 활동 단계	낭독하기	<p>◆ 교사는 앵커가 뉴스를 전달하듯이 정확한 발음으로 읽는다. (TV에서 뉴스를 전달하는 사람은 어떻게 말을 하나요?)</p> <p>◆ 뉴스를 전달하는 사람의 역할에 대해 소개한다.</p>	교사 중심	
		<p>◆ 비계설정 제공하기</p> <p>교사는 ‘강원도 여름축제 활성화’ 지문을 읽는다. 특히 발음이 어려운 부분 형광색으로 표시를 해놓은 후, 학생이 유의해서 읽을 수 있도록 한다.</p>		30'
교수적 도움 단계		<p>◆ 교사의 시범이 끝난 후 학생은 ‘강원도 여름축제 활성화’ 지문을 직접 읽는다. 교사는 학생이 지문을 읽을 때 이를 녹음하고, 학생이 바르게 읽지 못한 부분을 집중적으로 체크한다.</p> <p>◆ 교사는 학생에게 잘못 읽은 부분을 함께 확인하고, 교사는 학생은 잘못 읽은 부분을 다시 읽는다.</p>	교사-아동 협력 활동	
연습격려·도 움철회		<p>◆ 정리·확인</p> <p>학습한 지문에서 특히 유의해서 읽어야 할 부분은 학생과 교사가 함께 다시 읽는다..</p>		5'
정리 및 적용 단계		<p>◆ 프로그램 정리?</p> <p>13회기의 프로그램동안의 프로그램을 통해서 학습한 내용을 요약하고 정리한다.</p>	보상물	

[부록 2] 프로그램 평가 척도

비계설정 중재 프로그램 평가 척도

평가자:

평가기준	평가항목	1	2	3	4	5
1. 교육과정 부합성	현행 교육과정의 내용을 충실히 반영하고 있는가?					
2. 학습 분량의 적절성	학습 분량이 전 차시에 걸쳐 고르게 구성되어 있는가?					
3. 내용 수준의 적정성	학습자의 수준에 맞는 학습 내용과 개념을 다루고 있는가?					
	어려운 개념이나 용어를 이해하기 쉽게 설명 하고 있는가?					
4. 정확성	개념 및 이론이 정확하고 검증된 자료에 근거하고 있는가?					
5. 학습동기 유발	학습자의 흥미를 유발하고 호기심을 자극할 수 있는 내용이나 소재를 다루고 있는가?					
6. 효과성	학습요소(목표, 도입, 본문, 정리, 그림 등)가 유용하게 구성되어 있는가?					
7. 계열성	차시 간 계열성을 고려하고 있는가?					
	학습 내용 구성이 유기적으로 연결되어 있는가?					
8. 명료성	학습 단계별 안내 및 지시사항이 명확하고 이해하기 쉬운가?					
9. 근접발달 영역	학생의 근접발달영역을 적절하게 설정하였는가?					
10. 비계설정 프로그램 구성요소	비계설정 기반 읽기 교수의 구성요소를 모두 포함하고 있는가?					

1점: 전혀 좋지 않다. 2점: 좋지 않다. 3점: 보통이다. 4점: 그렇다. 5점: 매우 좋다.

[부록 3] 중재충실도 체크리스트

중재 충실도 체크리스트

수업 일시	년 월 일		
중재 회 기	회	관찰자	

번호	평가내용	평정		
1	학습목표를 인지시켰는가?			
2	수업 대본에 따라 수업을 진행하는가?			
3	학생들과 약속된 신호에 따라 수업을 진행하는가?			
4	학습속도가 적절한가?			
5	수업에서 활동의 책임이 학생에게로 이양이 되는가?			
6	학생의 활동에 대한 칭찬을 하는가?			
7	학생은 자신의 오류를 확인하고 연습 시간은 충분한가?			
8	학생은 학습에 몰입하여 활동하는가?			
9	형성평가를 실시하였는가?			
10	학생들이 총점을 확인하였는가?			
계				

3점: 90%이상, 2점: 80%이상, 1점: 70%이상

Abstract

The Effect of scaffolding intervention program to improve reading achievement in elementary students with poor reading

Sungjin, Ahn

Major in Special Education

Department of Education

Graduate School

Seoul National University

Reading ability is not only an important basic learning function that determines academic achievement, but it is also essential for students who spend a lot of time in school as basic communication. However, students with poor reading have low reading abilities due to their difficulty in reading, which causes difficulties in developing academic skills as well as interpersonal skills at school.

Although many students are presumed to be suffering from reading difficulties and it can be easily seen in the educational field where learning is conducted through reading, due to the lack of interest and understanding of the teachers who teach them.

If students with poor reading continue to have inferior reading fluency during elementary school, they can be deficiencies about reading in adult. Particularly, in the case of the 3rd to 4th grade elementary school, reading fluency is learned at school, after this period, the elementary school students go to learning related to reading comprehension. Therefore, intervention to improve reading fluency for students in grades 3 to 4 is necessary to prepare for the next reading stage.

It is clear that explicit teaching methods are effective through previous

research because students have difficulty reading. An explicit lesson based on the principle of scaffolding can be an effective way to improve reading fluency for students who are stuck in an educational blind spot.

The purpose of this study is to verify the applicability of the evidence based in the field of Korean education by conducting a scaffolding intervention program to improve the reading fluency in the 3rd to 4th grade students. The followings are specific research questions.

Research Questions 1. Does the scaffolding intervention program affect reading fluency in elementary school students with reading?

Research Question 2. Does scaffolding mediation program affect reading comprehension in elementary school students with reading?

Research Question 3. Does the scaffolding mediation program affect reading attitudes in elementary school students with reading?

For the purpose of this study, screening tests were conducted for local children's centers located in I city, Goyang city, Gyeonggi-do. Two third grade girls and two fourth grade boys were selected as elementary school students with poor reading, and a total of four students were tested. In order to verify the effectiveness of the scaffolding intervention program, a large number of baseline design was used among the subjects of a single study design, and the maintenance stage was added to the baseline, intervention. The intervention was conducted over a total of 14 weeks. A total of 13 sessions were held once a week for 40 minutes, except for one absence due to the student's personal circumstances. As an independent variable, the experimental instrument set the whole reading stage based on the reading development stage proposed by Jung Gwang-Jo (2006) and used the Reading compass reading fluency (Kim Dong-il, 2017). The validity of this reading proficiency test was verified by special education specialists and Korean language teachers. BASA: Reading comprehension, and Korean reading attitude test tool(KERAS) were used to measure reading fluency, reading comprehension, and reading attitude.

The results of this study are as follows. First, the scaffolding intervention program for elementary school students with poor reading was effective in

improving reading fluency. All 4 students showed improvement of reading fluency.

Second, the scaffolding intervention program for elementary school students with poor reading was effective in improving reading comprehension. All four students showed improvement in reading comprehension.

Third, the scaffolding intervention program for elementary school students with poor reading didn't have no effect to change of reading attitude. The pre - and post - reading attitude scores increased by 0.5 points on average, but this did not affect the improvement of reading attitude.

Scaffolding intervention program for elementary school students with poor reading is an effective reading teaching that can be applied to the educational environment in Korea. However, despite the improvement of reading fluency and reading comprehension, this improvement does not lead to improvement of reading attitude. Therefore, there is a need for a long-term and systematic reading and teaching development of a scaffolding strategy. Therefore, it can improve not only reading fluency and reading comprehension but also reading attitude as a affective domain.